This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

LB1328
.P3

LB1328 .P3
Samuel Wilderspin und das "Infant s
Gutman Library APE6693
3 2044 028 985 042

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

Samuel Wilderspin

und das

„Infant System“

Ein Beitrag
zur Geschichte des englischen Schulwesens

Inaugural-Dissertation

der

philosophischen Fakultät der Universität Jena

zur

Erlangung der Doktorwürde

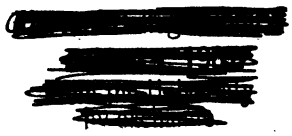
vorgelegt von

Alice Paterson M. A.
aus Edinburgh

Jena
Frommannsche Hofbuchdruckerei
(Hermann Pohle)
1906

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
MONROE C. GUTMAN LIBRARY

LB1328
.P3



Genehmigt von der philosophischen Fakultät der Universität Jena auf Antrag des Herrn Professor Dr. REIN.

Jena, den 1. Dezember 1906.

Geh. Hofrat Prof. Dr. **O. Liebmann,**
dz. Dekan.

Meinen Eltern

Inhaltsangabe

Seite

Vorwort 1
A. Historischer Teil 4
1. Einleitung. Die Entstehung der englischen Kleinkinderschulen 4
2. Wilderspins Leben und pädagogisches Wirken 8
a) Biographisches 8
b) Die Spitalfielder Schule 12
c) Die erste Kleinkinderschulgesellschaft 16
d) Wilderspins Reisen und pädagogische Vorträge 19
e) Späteres Leben 29
B. Pädagogischer Teil 33
1. Einleitung. Das Wesen der englischen Kleinkinderschulen historisch begründet 33
2. Das sogenannte „Infant System“ 36
a) Die Bedeutung des Namens 36
b) Seine Entstehungsgeschichte 39
c) Das Ziel 59
d) Moralische Erziehung 63
e) Intellektuelle Erziehung 72
f) Körperliche Erziehung 88
C. Schlußwort 91
Literatur 95

Abkürzungen
(außer den gewöhnlichen)

W. = Wilderspin.
P. = Pestalozzi.
Kkschule, Kklehrer = Kleinkinderschule, Kleinkinderlehrer.
„I. Ed.“ = „Infant Education“.
„E. Di.“ = „Early Discipline“.

Vorwort.

„Was hatte England in Bezug auf Kkerziehung aufzuweisen, als die ersten Versuche mit der Einführung der Kindergärten gemacht wurden“ [1])? Diese Frage zum Teil zu beantworten, ist unsere Aufgabe. Eine vollständige Antwort zu geben, würde eine ausführliche Besprechung der Zeit vom Jahre 1816 bis ungefähr 1850, und eine Beschreibung der Tätigkeit solcher Männer wie ROBERT OWEN, WILSON of Walthamstow, CHARLES MAYO, wie auch von JAMES BUCHANAN und SAMUEL WILDERSPIN verlangen. Die Geleise, in welchen die Kkerziehung fortschreiten sollte, waren schon vor 1835 vollständig vorhanden [2]); nach diesem Zeitpunkt ist nur noch die Rede von einer Korrektur schon weit verbreiteter Gedanken, einer Ausarbeitung schon hier und da existierender Ideen, und einem großen Zuwachs an Kkschulen. Ihre charakteristischen Eigentümlichkeiten zeigt die englische Kkerziehung schon vor dem Jahre 1835, und deshalb gehen wir bei unserer Darstellung nicht über dieses Datum hinaus. Bis 1835 hatte England nicht nur zwischen zwei und drei Tausend Kkschulen, es rühmte sich auch, die Kkerziehung zu einem System erhoben zu haben. Das soge-

1) Rein, Encyklopädie, Bd. 4, Artikel „Kindergärten“.

2) Das Datum 1835 haben wir nicht willkürlich gewählt. Es bezeichnet einen Wendepunkt in der Geschichte der englischen Kkschulen. Es war das Jahr der ersten Anerkennung der Leistungen der Kkschulen auf Seite der Regierung. In diesem Jahre sprach Lord BROUGHAM vor dem Unterhause seine Hoffnung aus, daß die Zahl dieser Schulen steigen würde; einen Monat später wurde Bericht vor dem Unterhaus über die schon existierenden Kkschulen erstattet. Im folgenden Jahre erschien DAVID STOWS „Training-System“, die wichtigste Abweichung von dem ursprünglichen „Infant-System“ u. s. w.

nannte „Infant-System“ zu schildern, wird ein Teil unserer Aufgabe sein, und weil ein Mann, SAMUEL WILDERSPIN, sich damit am meisten identifiziert hat und vielleicht die charakteristischste Figur der frühesten Periode der Kkerziehung war, schließen wir unsere Beschreibung an seine Lebensgeschichte an [1]).

SAMUEL WILDERSPIN verdient unsere Aufmerksamkeit nach drei Richtungen hin: 1) Er war der eifrigste Förderer der Kkschulbewegung in ihrer ersten Periode. 2) Er war der erste Chronist dieser Bewegung und der erste Darsteller des „Infant-System“. 3) Er war unter anderen ein Hauptvermittler besserer Lehrmethoden in der Volkserziehung. Sein Name, jetzt auch in pädagogischen Kreisen fast gänzlich vergessen, hat zu seinen Lebzeiten einen gewissen Ruhm genossen. Sein Buch „Infant-Education“ war 10 Jahre nach seiner Veröffentlichung in zwei fremde Sprachen übersetzt und in Amerika gedruckt [2]) und in deutscher Uebersetzung von „einem Königlichen preußischen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten“ als die beste Anleitung zur Errichtung und Leitung von Kkschulen empfohlen worden [3]).

Drei Schriftsteller haben kurze Beschreibungen von W.s Leben und Tätigkeit gegeben. Von diesen hat Prof. LEITCH („Practical Educationists“ 1876) W. als rein originellen Denker behandelt, während Prof. GILL („Systems of Education“, 1876), der nicht diese Meinung billigt, offen gesteht, er habe nicht versucht, die Quellen von W.s Ideen zu finden. Die letzte Darstellung von W.s Leben und pädagogischer Tätigkeit, von Prof. SALMON, der uns die einzige, etwas ausführlichere Geschichte der Kkschulbewegung gegeben hat, hält ihn nicht für einen originellen Denker und deutet nur kurz auf die möglichen

---

1) Eine volle Beschreibung der WILDERSPINschen Form des „Infant-System“ zu geben, ist noch nicht versucht worden. Es ist eine schwierige Aufgabe, weil er in seiner „I. Ed.“ seine Ideen ganz unsystematisch darstellt. Gute Dienste hat uns bei unserer Arbeit die Uebersetzung von WERTHEIMER geleistet, der nicht ohne Erfolg versucht, eine gewisse Ordnung in den Stoff zu bringen.

2) W. „E. Di.“ II, S. 9.

3) Wir bedienen uns häufig der deutschen Uebersetzung der 3. Aufl. (2. deutschen Aufl.) dieses Buches von JOSEPH WERTHEIMER aus Wien, 1828.

Quellen seiner Ideen. Da dieses Buch [1]) keine quellenmäßige Beschreibung des „Infant-System“ gibt und im allgemeinen W.s Arbeit zu sehr vom modernen Standpunkt einschätzt, anstatt von dem der damaligen Pädagogik, so glauben wir, daß neben ihm für unsere Arbeit noch ein Platz übrig ist. Wir versuchen vor allem die Kkschulbewegung und das „Infant-System“ [2]) nicht als isolierte Phänomena darzustellen, sondern in ihrer geschichtlichen Umgebung und mit ihrer historischen Begründung.

Trotz aller Bemühungen ist es uns nicht gelungen, auf alle noch dunklen Teile von W.s früherem Leben ein neues Licht zu werfen, denn leider sind, nach mir zugegangenen Mitteilungen von W.s heute noch lebenden Nachkommen, alle auf sein Leben bezüglichen Papiere und Briefe durch einen Brand zerstört worden. Wir sind also auf seine Bücher und einige wenige andere Quellen zurückgewiesen.

---

1) D. SALMON and W. HINDSCHAW, „Infant Schools, their History and Theory“, 1904. Dieses Buch ist erst zu unserer Kenntnis gekommen, als die meisten Vorarbeiten für dieses Thema schon getan waren; wir haben es deshalb nicht nötig gefunden, es als Quelle zu benutzen.

2) Wir bedienen uns des Ausdruckes „Kleinkinderschule“, als der besten Uebersetzung des englischen Namens, dem Worte und der Idee nach. Wir behalten „Infant-System“ wegen seiner Kürze. „An Infant“ ist im Englischen ein Kind bis zum Alter von 6 oder 7 Jahren.

A. Historischer Teil.

1. Einleitung. — Die Entstehung der englischen Kleinkinderschulen.

In der Geschichte der frühzeitigen Erziehung sind in Großbritannien zwei Perioden zu unterscheiden — in der ersten (1816 bis 1850) handelte es sich ausschließlich um „Infant-Schools", in der zweiten (1851 bis heute) wurden diese entweder durch die Kindergärten ersetzt oder, und dies war häufiger der Fall, von dem FROEBELschen System stark beeinflußt. Die „Infant School" ist auf englischem Boden einheimisch, der Kindergarten, der erst im Jahre 1851 in London erschien, ein ausländisches Gewächs, obgleich häufig auf den heimischen Stamm aufgepfropft. Die „Infant-School" ist aus den sozialen Bedürfnissen des Volkes oder besser, einer bestimmten Klasse des Volkes entstanden und wurde von Staatsmännern und Philanthropen erdacht, die freilich soziale Probleme zu behandeln verstanden, aber gar nichts von der Natur des Kindes, wenigstens vom pädagogischen Standpunkt aus angesehen, wußten.

Der Kindergarten dagegen war auf das Studium der Natur des einzelnen Kindes gegründet und war der Gedanke eines Mannes, der vor allem pädagogischer Fachmann war. Die „Infant-School" faßte das Kind vor allem als Mitglied der Gesellschaft ins Auge — der Kindergarten das Kind als Zweck an sich. Also, um den Gegensatz schroff auszudrücken, die Förderer der „Infant-Schools" wollten eine bessere Gesellschaft schaffen, die Förderer der Kindergärten eine bessere Menschheit[1]). Da also die englische „Infant-School" aus den sozialen

1) Heute, wo der Verschmelzungsprozeß von „Infant-School" und Kindergarten fast vollendet ist, besteht dieser Gegensatz nicht mehr.

Verhältnissen der damaligen Zeit entsprungen ist, ist es notwendig, diese Verhältnisse genauer zu betrachten.

Das Ende des zweiten Jahrzehntes des 19. Jahrhunderts sah England einigen großen Problemen in seinem sozialen Leben gegenüberstehen. Unter diesen war nicht das geringste die Zunahme der Verbrechen, und zwar unter der Jugend. Schon während der letzten Jahre des Krieges gegen Frankreich war dies sichtbar geworden. Man erwartete viel für die Verbesserung der sittlichen Zustände von der Wiederherstellung des Friedens; diese Hoffnung wurde aber durch die Publizierung der Kriminalstatistik von 1819 vernichtet. Die Ursachen des Uebels können wir nur andeuten: die Not, die eine Reihe von Kriegsjahren mit sich bringt, die enorme Bevölkerungszunahme[1]), die auf die Arbeitslöhne drückte, den Andrang der ländlichen Bevölkerung zu den großen Städten infolge der Einführung der Maschinen in den Fabriken und die dadurch hervorgerufene Wohnungsnot[2]), auch ohne Zweifel die übermäßige Härte des Kriminalgesetzes selbst[3]).

Wir müssen aber noch eine höchst bedeutende Ursache der großen Zunahme an Verbrechen erwähnen — den Mangel an genügenden Erziehungsmitteln.

Es existierte damals in manchen Kreisen ein Vorurteil gegen eine allgemeine Volkserziehung, das wir als eine Folge der französischen Revolution betrachten können. Trotzdem sehnte sich die Nation als Ganzes nach einer Verbreitung der Volkserziehung. Ein im Jahre 1816 erwähltes Komitee des Unter-

---

1) Während der 15 Jahre vor Waterloo (1815) stieg die Bevölkerungsziffer von 10 auf 13 Millionen. (J. R. GREEN, „Short History of the English People", S. 828.)

2) Und nicht nur in den Fabrikstädten zeigte sich dieser Zuwachs an Bevölkerung; so vermehrte sich z. B. in London die Bevölkerung von 1811 bis 1821 um 20000 Menschen im Jahre. (SPENCER-WALPOLE, „History of England", Bd. I, S. 96.)

3) Im Jahre 1815 war es ein Todesverbrechen, Waren im Wert von 5 Schilling in einem Laden zu stehlen. Es war ein Todesverbrechen, 40 Schillinge in einer Wohnung zu stehlen, usw. Diese unverhältnismäßige Härte veranlaßte den Richter zu allzu häufigen Freisprechungen. Von je 100 Angeklagten konnten 33 die Hoffnung hegen, freigesprochen zu werden, von je 100 zum Tode Verurteilten wurden 92 begnadigt. (WALPOLE, I. S. 192.)

hauses berichtete im Jahre 1818 über „das Verlangen des Volkes nach Erziehung“ [1]) und die ungenügenden Gelegenheiten, dieses Verlangen zu befriedigen. Aber auch mit einer genügenden Anzahl Schulen wäre ohne Schulzwang wenig an der Lage der Dinge gebessert worden. Es war das Zeitalter der Kinderarbeit — „eines so einträglichen Uebels, daß Arbeitgeber und Eltern sich gleichmäßig über sein Vorhandensein freuten“ [2]).

Ein Zeitalter, wo Kinder unter 9 Jahren in den Fabriken arbeiten durften [3]), wo (bis 1816) die Kinder der Londoner Almosenempfänger in Wagenladungen an die Fabrikbesitzer in Lancashire und Yorkshire als Lehrlinge geschickt wurden, um im Alter von 6 Jahren einen Arbeitstag von 15—16 Stunden durchzumachen [4]), so daß also häufig ein Kind, das gerade von schulpflichtigem Alter war (7 Jahre), auf Arbeit gehen mußte [5]). Aber auch unter günstigeren Verhältnissen war die Erziehung bis zum 7. Lebensjahre völlig ungenügend. Wenn, wie Mr. BROUGHAM es bestätigte, ein 8-jähriges Kind vor Gericht eines Kapitalverbrechens überführt werden konnte [6]), war es nur zu klar, daß nicht die Schule die Schuld daran trug, sondern die mangelhafte Hauserziehung im frühesten Lebensalter.

Solange die Mutter außer dem Hause arbeiten mußte, war es nicht anders möglich, als daß die Kinder die Zeit auf der Straße zubringen mußten, die sie unter normalen Verhältnissen an der Mutter Seite hätten sein sollen. Um für diese Straßenerziehung, die die Kinder oft so weit brachte, „daß ihnen nur die physische Stärke“ abging, „um wirkliche Verbrechen zu

---

1) MONTMORENCY, „The Progress of Education in England“, S. 70.

2) MONTMORENCY, S. 67.

3) Erst im Jahre 1833 wurde es gesetzlich verboten, Kinder, noch nicht 9 Jahre alt, in den Fabriken arbeiten zu lassen.

4) Von Sir SAMUEL ROMILLY vor dem Unterhause im Jahre 1811 erwähnt (SENCER WALPOLE, I, S. 187).

5) Im Jahre 1802 wurde es zum Gesetz, daß Lehrlinge „während der ersten 4 Jahre ihrer Lehrlingsschaft . . . während der gewöhnlichen Arbeitsstunden im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet werden sollten . . . in einem nur für diesen Zweck bestimmten Zimmer“. Dieses Gesetz wurde nie durchgesetzt, weil es den Arbeitgebern nicht zusprach (MONTMORENCY, S. 68—69).

6) BROUGHAMS Rede vor der Kkschulgesellschaft, zitiert W. „I. Ed.“ III, S. 20, WERTH., S. 17.

begehen“ [1]), einen Ersatz zu finden, vereinigten sich im Jahre 1818 eine Reihe der bedeutendsten Staatsmänner und Philanthropen des Zeitalters, unter denen Mr. BROUGHAM [2]) der Hauptvertreter war.

Auch fehlte es nicht an einem Präzedenzfall. ROBERT OWEN, ein Fabrikant in New Lanark, Schottland, hatte 1816 eine Schule eröffnet [3]), die er als ein „Institut für Charakterbildung“ bezeichnete und für die Arbeiterkinder bestimmt hatte, deren Eltern an ihrer Erziehung verhindert waren. In demselben Jahre hatte er dem Unterhause einen Bericht darüber gegeben, worin er „eine Vorbereitungsschule“ erwähnte, in welcher schon Kinder von 3 Jahren aufgenommen wurden, „um sie zu verhindern, sich schlechte Gewohnheiten anzueignen, sie Gutes zu lehren und ihr Gemüt zu erziehen zu gegenseitiger Freundlichkeit und dem aufrichtigen Wunsche, alles, was in ihrer Macht lag, zum gegenseitigen Wohle beizutragen“ [4]).

Unter JAMES BUCHANAN war diese Abteilung der Schule sehr wirksam geworden, und sie wurde, wie gesagt, dem Londoner Komitee zum Vorbild.

Im Jahre 1819 „borgten“ sie „den Plan wie auch den Lehrer“ von Mr. OWEN und errichteten die neue Schule, die erste der englischen Kleinkinderschulen in Westminster [5]). Daß diese erste Schule mehr dem Begriffe „Asyl“ als „Schule“ entsprach, ist nach Mr. BROUGHAMS Bericht (29. Juni 1820) sicher — „es wären 100 Kinder in der Schule zu Westminster, die nichts täten, als der Schuldisziplin nachzukommen“ [6]). Allerdings hatte das Experiment in Westminster einen so guten Erfolg, daß im Juli des nächsten Jahres Mr. JOSEPH WILSON, ein Mitglied des schon erwähnten Komitees, eine zweite Schule errichtete, in einer der ärmsten Gegenden Londons, Spitalfields.

---

1) BROUGHAMS Rede vor der Kkschulgesellschaft, zitiert W. „I. Ed.“ III, S. 22, WERTH., S. 17.

2) HENRY PETER BROUGHAM (1778—1868), Schriftsteller und Staatsmann, 1830—1834, Lord Chancellor.

3) Die Schule war schon viel früher geplant worden.

4) OWENS Bericht vor dem Unterhause, 1816, zitiert GILL, „Systems of Education“, S. 76.

5) Zuerst in Brewer's Green, Westminster, später in Vincent Square, London.

6) Aus HENRY BROUGHAMS Rede vor dem Unterhaus, 29. Juni 1820.

Der Vorsteher dieser zweiten Schule war SAMUEL WILDERSPIN, dessen Lebensgeschichte wir jetzt betrachten wollen.

2. Wilderspins Leben und pädagogisches Wirken.

a) Biographisches.

SAMUEL WILDERSPIN wurde zu Hornsey, Middlesex, im Jahre 1792 geboren. Die Familie, die wahrscheinlich aus Holland stammte, macht Anspruch auf Verwandtschaft mit den DE WITTS. Von WILDERSPINS Vater, ALEX. WILDERSPIN, wissen wir nichts, von seiner Mutter nur dies, daß sie eine fromme Frau war, die ihn, das erste Kind, das ihr nach dem Verlust mehrerer am Leben blieb, von der Wiege an einer besonderen Arbeit für die Menschheit weihte [1]). Die Familie scheint nicht sehr wohlhabend gewesen zu sein; W. selbst berichtet: „in London erzogen, weiß ich ganz genau, welchen bösen Beispielen und gefährlichen Versuchungen die Kinder der armen Leute ausgesetzt sind“ [2]). Seine Schulzeit liegt auch im Dunkeln, wahrscheinlich war sie nur kurz.

HENRY BROUGHAMS Behauptung (1820), daß Middlesex „ohne Frage der schlechtestgebildete Teil der zivilisierten Welt wäre“ und „dreimal so schlecht erzogen als das übrige England“ [3]), läßt wenig erwarten. Als Kontorbeamter in London, in welcher Stellung wir W. im Jahre 1820 finden, war ihm freilich Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen unentbehrlich. Daß er aber den größten Teil seiner Kenntnisse erst nach seiner Anstellung an der Schule in Spitalfields sich durch Lektüre und durch den Verkehr mit hochgebildeten Menschen erworben hat, wird klar durch den Vergleich der ersten Ausgabe seines Buches „Infant Education“ (1823) mit einem 10 Jahre später erschienenen Werke („Early Discipline“, 1834). In dem ersten finden wir freilich „einen einfachen und ungeschmückten Stil, der zu der Schlichtheit und Einfachheit seiner geliebten Arbeit gerade paßt“ [4]), der aber oft einen ziemlich ungewandten Eindruck macht. In dem späteren, welches allerdings einen ganz anderen Stoff be-

1) So berichtet Miss YOUNG, seine Enkelin.
2) WILDERSPIN, „Infant Education“, 3. Aufl., S. 236.
3) MONTMORENCY, S. 233.
4) Mr. W. L. LLOYD im Vorwort zu W.s „Infant Education“, 1. Aufl.

handelt, sehen wir einen Mann, der seinen Stoff gut anzuordnen und seinen Lesern interessant zu machen weiß, der sich nicht scheut, seine eigenen Beobachtungen über Menschen und Dinge dem Publikum darzubieten, und zwar in einem fließenden, angenehmen Stil.

Schon im Jahre 1820 finden wir W. verheiratet und als Schriftführer in der New Jerusalem-Kapelle, Waterloo Road, London, zu deren Gemeinde auch JAMES BUCHANAN (als Mitglied) gehörte. Wann W.s Beziehungen zu dieser Swedenborgischen Gemeinde angefangen oder aufgehört haben, ist völlig unklar. Seine religiöse Stellung aber erscheint zu einer Zeit, wo religiöse Fragen seit dem berühmten Streit zwischen ANDREW BELL [1]), dem Vertreter der Staatskirche, und JOSEPH LANCASTER, dem Dissenter, eine so große Rolle in der Volkserziehung spielten, nicht unwichtig.

Daß er eine Zeitlang Beamter in einer Swedenborgischen Kapelle war, schließt nicht aus, daß er gleichzeitig der Staatskirche angehörte.

Irgendwie aber muß dies in Zweifel gezogen worden sein, denn er findet es nötig, schon im Jahre 1825 (im Vorwort zur 3. Auflage der „I. E.") zu erwähnen, daß er „der Staatskirche wohlwollend gegenüberstehe", und daß er nicht die Absicht habe, ihren Einfluß durch sein Werk zu untergraben.

Das Wohlwollen, welches ihre hohe Geistlichkeit ihm während seiner ganzen Laufbahn bewies, macht es wahrscheinlich, daß er immer ein Mitglied der Staatskirche war [2]). Aber sein Wunsch, unparteiisch zu bleiben, scheint seiner Wirksamkeit nachteilig gewesen zu sein, denn er schreibt (1845), daß er „viel Gegnerschaft, Beleidigung und Verleumdung erfahren habe, besonders wegen seiner religiösen Meinungen", daß er „ein Mitglied der

---

1) ANDREW BELL 1753—1832, JOSEPH LANCASTER 1778—1838. Da A. BELL Schulen im Dienste der „National Society" gründete, brauchen wir die Namen „National Schools" und „BELLsche Schulen" als identisch. In ähnlicher Weise bedeuten „British and Foreign Schools" und „LANCASTERsche Schulen" dasselbe.

2) In der „Early Discipline" (1834) spricht er von den „National Schools" mit großer Fürsorge. „Es kann nie der Staatskirche dienlich sein, ihren ärmeren Mitgliedern die Vorteile zu verweigern, die Leute aus demselben Stande anderswo finden" („E. Di.", S. 203).

Staatskirche sei und ihrer Gemeinschaft angehöre“ [1]). Dies kann vielleicht erklären, warum W. ruhig weiter arbeiten durfte, während JAMES BUCHANAN seine Stellung um seiner religiösen Ansichten willen aufgeben mußte [2]). Jedenfalls scheint es klar, daß W. in religiösen Fragen sehr liberal dachte. Er ist dem Klerikalen und dem Dissenter gleich geneigt. Oder besser, er will, daß beide Parteien zusammenarbeiten zur Verbesserung der Lage der kleinen Kinder. Wir werden später noch etwas über diese Frage sprechen müssen (s. Religionsunterricht).

„Jeder denkende Geist hat vielleicht irgend einen Lieblingsgedankengang; der meinige wurde früh auf Kindererziehung gerichtet. Da ich von Natur Kinder sehr liebte, bedauerte ich ihre Lage, weil sie unter den damals vorhandenen Systemen gänzlich vernachlässigt oder schlecht behandelt wurden .... Ich beobachtete sie auf der Straße, im Elternhaus, in allen ‚dame-schools‘, in denen ich freien Zutritt hatte; und meine Ueberzeugung wurde immer fester, daß eine neue Ordnung der Dinge höchst wünschenswert wäre, und daß sowohl die Vaterlands- und Menschenliebe wie die Frömmigkeit sie von uns forderte“ [3]).

So beschreibt W. sein früh erwecktes Interesse für die Volkserziehung. Er berichtet weiter, wie er, mehrere Jahre später, JAMES BUCHANAN bei einem Freunde kennen gelernt habe, der „mit einem neuen Experiment“ beschäftigt war. Sie sprachen sich darüber aus, und nach W.s Beschreibung erhielt er nach ein paar Tagen von dem Komitee die Aufforderung, die Leitung der von Mr. J. WILSON zu begründenden Anstalt zu Spitalfields zu übernehmen.

Nach längerer Ueberlegung entschloß er sich, seine Geschäftstätigkeit aufzugeben und sich der Erziehung der kleinen Kinder zu widmen. Nur eine durchaus echte Liebe zu den Kindern konnte W. zu diesem Entschluß führen. Der Gehalt, obwohl genügend, war sicherlich nicht groß [4]). Spitalfields,

---

1) WILDERSPIN and JERRINGTON, „Manual for the religious and moral Instruction of young Children“, 1845, Vorwort S. VI.

2) Westminster Review, 1847.

3) W. „E. Di.“ II, S. 2.

4) W. (im Anhang zu seinem Buche „I. E.“ III) als Antwort auf die Frage: „Was wird dem Vorsteher und der Vorsteherin einer Kkschule ge-

wie W. es selber beschreibt, war eine Gegend „so schlecht wie irgend eine in London“ [1]). Es war ursprünglich eine Kolonie von Hugenotten gewesen, die die Seidenindustrie eingeführt hatten, eine Industrie, die trotz der Beschränkungen durch die Behörden, die „kein zweites Manchester in der Nähe von London wünschten“ [2]), zu jener Zeit noch eine bedeutende Rolle spielte. Keinen besseren Ort hätte man für ein solches Experiment wählen können. Die Seidenweber waren in jeder Beziehung eine entartete Klasse [3]). Mr. FRANCIS PLACE erklärte in seinem Bericht vor dem Unterhause: „Alle Seidenweber sind unter der gewöhnlichen Größe“ [4]). Ihre sittliche Verderbnis war nur zu bekannt. In Betreff der Schulen äußerten sich verschiedene Berichterstatter vor einem erwählten Komitee des Unterhauses im Jahre 1816 übereinstimmend dahin, daß ihre Anzahl durchaus ungenügend wäre, und daß bei einer Bevölkerung von 17—18000 Menschen 1500—2000 Kinder ohne Schulerziehung blieben. Dagegen finden wir Einflüsse von einer ganz anderen Art. W. zitiert von Dr. POLES „Infant-Schools“, daß 1819 „in Wentworth St., in der Nähe von Spitalfields, ein Mann lebte, der 40 Knaben in Taschendiebstahl und ähnlichem unterrichtete und sie mit einem Teil der Beute bezahlte [5]). Solche Institute scheinen keineswegs ungewöhnlich gewesen zu sein, denn W. kannte selber einen ähnlichen Fall.

Welche Form sollte die neue Anstalt annehmen? Ohne Zweifel war sie zuerst eine Nachahmung der Westminster- und New Lanark-Schulen. Daß ROBERT OWEN die Spitalfielder Schule oft besuchte und W. Rat gab, berichtet der letztere selber [6]), und daß W. die Schule zu Westminster häufig besucht hatte, entweder vor oder gleich nach seiner Anstellung in Spitalfields, wissen wir von drei Zeugen, obgleich er selber darüber

---

geben“? sagt: „Von £ 52 an aufwärts, je nach der Anzahl der Kinder, der Lage des Ortes, den Verhältnissen der Familie und der Begabung der Betreffenden.“

1) Bericht vor dem Unterhause, 1835.

2) SPENCER WALPOLE.

3) Zitiert „Schools for the Industrious Classes“, S. 53.

4) „Schools for the Industrial Classes“, S. 53.

5) W. „I. E.“ III, S. 13. Dies war 1819 abgeschafft.

6) R. OWEN, „Life of R. O. written by himself“, S. 153. W. „I. Ed.“ III, S. 232 u. s. w.

schweigt[1]). Da es aber einen ausführlichen Bericht über die Westminster-Schule nicht gibt, bleibt es unklar, wie viel W. JAMES BUCHANAN verdankte. In Bezug auf ROBERT OWEN ist es leichter festzustellen.

b) Die Schule zu Spitalfields.

Schon am 24. Juli 1820 wurde die neue Anstalt in Quaker St. Spitalfields eröffnet, aber erst am 7. August übernahm W. die Leitung. Von Anfang an fehlte es nicht an Schwierigkeiten. Viele der Kinder, deren Namen schon eingetragen waren, erschienen einfach nicht, und W. mußte eine neue Schar um sich sammeln. Was nun folgte, ist oft zitiert worden. Kaum hatten die Mütter sich entfernt, als die Kinder (etwa 200 Knaben und Mädchen von 2—6 Jahren), trostlos über ihre Verlassenheit, anfingen einstimmig nach ihnen zu schreien. Mrs. W., nach vergeblichen Versuchen, sie zu beruhigen, entflieht dem Zimmer; ihr Mann, fast verzweifelt, folgt ihr bald nach. Seine Erfindungskraft ist aber nicht erschöpft. Eine bunt garnierte Haube seiner Frau erblickend, stülpt er sie auf eine Stange und formt eine vortreffliche Puppe daraus. Damit gerüstet, tritt er wieder in das Schulzimmer ein, wo ein unbeschreiblicher Tumult herrscht. Der erste Blick auf die Stange bringt die Unbändigen sogleich zum Schweigen, das Rütteln derselben verhindert einen neuen Ausbruch des Aufruhrs, einige Kleine lachen. Nachdem aber „der Reiz dieses vortrefflichen Instrumentes“ verschwunden ist, muß der Lehrer unermüdlich mit den Kindern „marschieren, spielen, umherspringen“, bis endlich die Uhr zwölf schlägt[2]). So schildert W. 10 Jahre später ganz naiv seinen ersten Tag als Schulmeister. Er schließt die Beschreibung mit einer wichtigen Bemerkung: „Diese Ereignisse überlegend, fühlte ich, daß dieser denkwürdige Vormittag nicht ohne Nutzen vergangen war. Ich hatte wirklich den Leitfaden gefunden. Es war jetzt klar, daß die Sinne der Kinder beschäftigt werden mußten; daß das große Geheimnis, sie zu erziehen, wäre, sich mit ihnen auf gleichen Fuß zu setzen und mit den Kindern ein Kind zu

1) a) ROBERT OWEN. b) D. G. GOYDER, „My Battle of Life“ S. 109. c) „Infant Education“, Vorwort. W & R. Chambers, 1836.

2) W. „E. Di.“ III, S. 4 (1834).

werden". In seiner früheren Schilderung[1]) der ersten Unterrichtstage erwähnt er dieses Prinzip noch nicht; es scheint erst ein späteres Resultat dieser Erfahrungen gewesen zu sein. Die Erinnerung an diese erste Szene veranlaßte ihn, „Winke für die Organisation einer Kkschule" als Anhang zu seinem Buche („I. Ed." III, 1825) zu veröffentlichen. Hier stellt er die Regel auf, daß nicht mehr als 60 Kinder in der ersten Woche aufgenommen werden sollten, und daß erst, nachdem diese etwas in Ordnung gebracht wären, neue Zöglinge dazu kommen dürften. Da den Kindern jede Idee des Zusammenwirkens mangelt, muß dieses durch kleine „Handlektionen" gelehrt werden.

Da die Spitalfielder Schule im Laufe der Zeit die berühmteste in London wurde und für die Kkschulen der Zeit typisch war, versuchen wir sie genauer zu beschreiben. Die Einrichtungen glichen zuerst denjenigen der „national schools", nur daß die Kkschulen nicht bloß ein, sondern zwei Schulzimmer besaßen, so daß es möglich war, einige der Fortgeschrittneren allein zu unterrichten und den unerträglichen Lärm von ungefähr 100 herumwandernden Kindern zu verteilen. Der eine Lehrer herrschte in der kleinen Schulstube, der andere im großen Schulzimmer, wo er von ungefähr 20 der klügsten Kinder als „Monitoren" unterstützt wurde. Sein Pult stand an dem einen Ende des Zimmers, so daß er die ganze Schule mit der Hand regieren konnte. Die Kinder, „nach Fähigkeit und Alter" in etwa 14 Klassen eingeteilt, saßen auf Bänken an den Wänden, jede Klasse von der nächsten durch ein senkrechtes Brett getrennt. Ueber jeder Klasse hing eine Tafel mit einer Namenliste, die der „Monitor" auswendig lernen mußte, um die Abwesenden dem Lehrer nennen zu können. Im Zimmer verteilt standen die sogenannten „Lektionspfosten", das sind Pfosten mit hölzernen Rinnen, in welche ein Bild oder ein Blatt mit den Buchstaben hineingeschoben werden konnte. Schon im Jahre 1825 war in der Spitalfielder Schule und in allen späteren Kkschulen eine „Galerie" im Schulzimmer eingerichtet, d. h. stufenartig aufgebaute Reihen von Sitzen, so daß alle Kinder

1) W. „I. Ed." I, S. 9 (1824).

zugleich vom Lehrer gesehen und unterrichtet werden konnten [1]). Das Schulzimmer ging auf den Spielplatz hinaus, der also leicht erreichbar war. So viel von der Schule selbst. Die eigentliche Schulzeit dauerte vormittags von 9—12, nachmittags von 2—5 [2]). Die Zwischenzeit von 12—2 wurde von den meisten Kindern auf dem Spielplatz verbracht, wo sie unter der Beaufsichtigung des Lehrers und seiner Frau, deren Wohnung nebenan war, ihr mitgebrachtes Mittagessen verzehrten. Da es ein Hauptzweck der Anstalt war, die Kinder von den Straßen zurückzuhalten, wurde es denjenigen, die zu Hause essen mußten, empfohlen, gleich danach zurückzukommen, um mit den anderen zu spielen. Einmal wenigstens wurde während des Vormittags- und Nachmittagsunterrichts eine halbe Stunde Spiel eingeschoben. Auch wurde es versucht, so viel Bewegung und Abwechslung der Stellung während des Unterrichts einzuführen wie möglich [3]). Die Schule wurde vormittags wie nachmittags mit einer kurzen Andacht eröffnet. Jeden Tag wurde jedes Kind von dem Lehrer selber zweimal unterrichtet, im übrigen wurde den „Monitoren" sehr viel überlassen, z. B. das Lehren der Buchstaben, das Benennen verschiedener Naturgegenstände oder von Bildern derselben, das Zählen, die Wiederholung der arithmetischen Tabellen — also alles, was man als den „mechanischen" Teil des Unterrichts bezeichnete. Ein großer Teil dieses Unterrichts wurde „truppweise" erteilt, indem Gruppen von 8 Kindern von einem „Monitor" dem anderen überliefert wurden, nachdem der erstere alles mitgeteilt hatte, was er wußte (s. S. 173). Alles weniger Mechanische, d. h. alles, was eine Erklärung brauchte, wurde von dem Lehrer selber gelehrt, wie z. B. die Formenlehre, Rechnen mit Gegenständen und Anschauungsunterricht, und zwar entweder in der

---

1) DAVID STOW, der die Schule gleich am Anfang, also schon im Sommer 1820 besuchte, berichtet: „Zweihundert kleine Bengels schwärmten auf dem Fußboden. Jeder Reihe war ohne Galerie ihr Platz durch parallele Kreidelinien bestimmt. Während der Stunden wurden die Kinder ganz à la militaire behandelt." (D. STOW, „Training System", 1836.)

2) Oder von 8—6.

3) Später empfiehlt W., wie OWEN vor ihm, daß die Hälfte der Schulzeit auf dem Spielplatz zugebracht werden sollte. („System of Education", S. 26.)

kleineren Schulstube an kleinere Klassen, oder in der Galerie an sämtliche Schüler. Wie lang jede Lektion dauerte, scheint ganz unbestimmt gewesen zu sein. „Der Lehrer", sagt W., „muß die Kinder immer sorgfältig beobachten und abbrechen, sobald sie ermüdet scheinen"; denn er findet, „daß eine Lehrstunde, welcher das Kind mit ganzer Seele beiwohnt, mehr taugt als zwanzig, in denen es an andere Dinge denkt" [1]). (Genaueres über die ganze Schulmethode Teil B.)

Von Anfang an war die Spitalfielder Schule viel besucht worden. Die Veröffentlichung des Buches „Infant Education" von ihrem Vorsteher hat sie wohl noch mehr in die Oeffentlichkeit gezogen [2]), und aus verschiedenen Erdteilen kommen Leute zur Besichtigung [3]). Daß W. nicht zu viel Wert auf diese äußerlichen Zeichen von Erfolg legte und auf andere Weise die Wirksamkeit der Schule feststellen wollte, berichtet er selber: „Ich habe mir's zum Geschäft gemacht, nach der Schule in der Nachbarschaft spazieren zu gehen, um Beobachtungen anzustellen und mich, wo möglich, von den guten Wirkungen der Schule zu versichern. Auf diesen Spaziergängen habe ich recht erfreuliche Dinge wahrgenommen, z. B. wie unsere Kinder mit einer Menge fremder Kinder Schulehalten spielten und dabei Zucht und Ordnung beobachteten, als ob sie wirklich in der Schule wären. Ich habe auch gesehen, wie manche von den Unsrigen die anderen schalten, wenn sie sich schlechter Worte bedienten oder eine Lüge sagten; und im ganzen habe ich eine große Verbesserung in ihrem sittlichen Benehmen sowohl gegen ihre Eltern als gegen ihre Spielkameraden wahrgenommen" [4]). Die Eltern bestätigten

1) W. „I. Ed." III, S. 123. WERTHEIMERs Uebersetzung, S. 77.

2) Die Veröffentlichung einer deutschen Uebersetzung von dem Buche „Infant Education" (1826) „hat einen neuen Aufschwung der Kleinkinderbewahranstalten in Deutschland angeregt". (SCHMID, Encyklopädie, Bd. IV, „Kleinkinderschule".)

3) Die Franzosen waren besonders eifrig. Im Jahre 1826 besuchte eine Deputation aus Paris unter Herrn COCHIN, Maire von Paris, die Londoner Schulen. Im Jahre 1828 besuchte Mdme. MILLET, die Leiterin der Pariser Kinderasyle, die Londoner Schulen, „um das System der Kinderbewahranstalten aus dem Grunde zu studieren". (WERTHEIMER, „Die frühzeitige Erziehung" und „Therese", S. 216—217.)

4) W. „I. Ed." III, S. 146. WERTHEIMER, S. 117.

ihrerseits diese Beobachtung und zeigten ihre Hochschätzung der Kkschule auch durch Taten, indem sie schon 1828 etwas für die Erziehung in der Kkschule zu bezahlen bereit waren. Ebenso war das Komitee befriedigt von dem Erfolg der Schule und bereit, ihre Tätigkeit auszudehnen. Diesem Wunsche verdanken wir die Gründung der Gesellschaft für Kkschulen.

c) Die Gesellschaft für Kleinkinderschulen.

BARTLEY in seinen „Schools for the People" teilt die Geschichte der Erziehung des britischen Volkes seit der Reformation in fünf große Perioden ein. Eine von diesen (1808 bis 1833) nennt er die Periode der Schulgesellschaften. Dies verlangt eine Erklärung. Der Staat war, man könnte fast sagen, Jahrhunderte lang gegen alles, was die Volkserziehung betrifft, erstaunlich gleichgültig gewesen. Desto auffallender war die Begeisterung der Privatindividuen, besonders gegen das Ende des 18. und den Anfang des 19. Jahrhunderts. Wenn aber eine Bewegung einmal groß geworden war, nahm die Fortführung derselben gewöhnlich eine Gesellschaft in die Hände, die das gute Werk vor den Schwankungen des Glückes behütete, die im Leben eines Privatindividuums selbstverständlich sind. So wurden die Bestrebungen von ROBERT RAIKES (Begründer der Sonntagsschulen) von den verschiedenen „Gesellschaften für Sonntagsschulen" weitergeführt, während die Arbeit von ANDREW BELL von der „Nationalgesellschaft" (1811), die Arbeit JOSEPH LANCASTERS von der „Britisch-ausländischen Schulgesellschaft" (1814) aufgenommen wurde. Dies sind nur einige der zahlreichen Schulgesellschaften damaliger Zeit in Großbritannien und Irland. Die Verdienste solcher Privatgesellschaften, deren manche noch bis zum heutigen Tag tätig sind, um die Volkserziehung sind unermeßlich groß: sie haben, wie LUDWIG WIESE es ausdrückte, „den nicht geringen Vorteil", daß sie eine den Erwartungen nicht entsprechende Unternehmung fallen lassen können, ohne daß es viel Aufsehen macht, „was eine Regierung nicht so leicht" tun kann [1]).

Erst 5 Jahre nach der Begründung der Kleinkinderschule zu Westminster, und nachdem ungefähr 50 solcher Schulen, mit

1) L. WIESE, „Deutsche Briefe über englische Erziehung", Bd. I, S. 192.

im ganzen über 1000 Kindern, ins Leben gerufen worden waren, kam das Komitee auf die Idee, eine Gesellschaft für Kkschulen zu schaffen, um eine sicherere Basis für deren Verbreitung zu bilden. „Dieser Vorschlag wurde der Oeffentlichkeit vorgelegt in einer Versammlung in Freemason's Hall, London, die von dem Marquis of LANSDOWNE eröffnet wurde, und in welcher HENRY BROUGHAM, SAMUEL WILBERFORCE und andere sich über den Plan äußerten. Den Bericht darüber, wie auch über die ersten Beschlüsse des neuen Komitees verdanken wir S. WILDERSPIN. Zwei Anträge wurden gestellt, die wir ausführlich wiedergeben, weil sie die allgemeine Befriedigung mit den gewonnenen Resultaten und den ernsten Wunsch, auf dem betretenen Wege weiterzugehen, ausdrücken. Sie lauten:

1) „Daß diese Versammlung erklärt, auf das tiefste von der Vorstellung der vielen und großen Wohltaten ergriffen zu sein, welche sowohl in moralischer als politischer Hinsicht aus der allgemeinen Einführung der Kkschulen im ganzen Vereinigten Königreiche zu erwarten sind, und vorzüglich in volkreichen Städten und Dörfern, nach dem Muster der vorzüglichsten, welche bereits bestehen“ [1]).

II. Daß „eine Gesellschaft möchte zur Verbreitung und Beförderung des Systems mit der Bezeichnung ‚Gesellschaft für Kkschulen‘ gestiftet werden, deren Zweck die Gründung einer Anstalt in irgend einem Mittelpunkt der Hauptstadt sein sollte, wodurch man der umliegenden Bevölkerung Erziehung verschaffen, ein Muster zur Nachahmung, und eine Pflanzschule zur Bildung von Lehrern und Lehrerinnen aufstellen würde, damit dieselben solche Schulen einzurichten und ihnen vorzustehen wüßten“ [2]).

Was uns an dieser Aufforderung besonders auffällt, ist, daß das Hauptgewicht auf die Notwendigkeit hohen moralischen Charakters bei den Lehrern gelegt wurde, und daß, um dafür Sicherheit zu schaffen, ein Seminar und eine Musterschule geplant wurden. Wie der Antragsteller es ausdrückte, „man schlage die Zentralschule zu dem Zwecke vor, gute Erzieher — die man die große Kunst lehren würde, Geduld mit Festig-

1) W. „I. Ed.“ III, S. 22. WERTHEIMER, S. 19.
2) W. „I. Ed.“ III, S. 25. WERTHEIMER, S. 21.

keit zu verbinden — zu erziehen, wodurch allein der Standpunkt gewonnen werden könne, welcher die Bewunderung aller Besucher dieser Schulen auf sich gezogen habe“ [1]).

Auf der Stelle wurde eine Geldsammlung gemacht, die über 1400 Mark einbrachte, und ein neues Komitee von 25 Mitgliedern ernannt, welches die Regeln der Gesellschaft feststellen, Geldbeiträge annehmen und die vorerwähnten Pläne ausführen sollte. Diese Namenliste, die fast das ganze ehemalige Komitee miteinschloß, wirft ein Licht auf den volkstümlichen Charakter der Unternehmung. Ungefähr die Hälfte waren Parlamentsmitglieder.

HENRY BROUGHAM, M.-P., der mehr als ein halbes Jahrhundert hindurch für die Volkserziehung kämpfte, Sir JAMES MACKINTOSH, M. P., der Reformator des Kriminalgesetzes, THOMAS FOWELL BUXTON, M. P., der Agitator gegen den Sklavenhandel, ZACHARY MACAULAY, der Vater des Historikers, JAMES MILL, JOSEPH WILSON und die Quäker WILLIAM ALLEN und BENJAMIN SMITH sind Namen, die noch heute verehrt werden. Alle waren Männer, die sich für das allgemeine Wohl interessierten und dafür tätig waren. Von dem neuen Komitee wurde der Prospekt der Gesellschaft, welcher ihre Zwecke und Methoden definierte, verfaßt.

Leider wurde die Absicht, eine Zentralmusterschule zu errichten, von dieser Gesellschaft nie ausgeführt. Es fehlte an Kapital und Zeit dafür; so sollte einstweilen die Schule zu Spitalfields benutzt werden, „die mechanischen Teile des Systems zu zeigen“ [2]). Im Jahre 1827 wurden drei Kkschulen in London zu diesem Zwecke bestimmt, „zugleich Musterschulen und Seminarien für Kklehrer und -lehrerinnen zu sein“ [3]).

Auch hatte sich eine zweite Gesellschaft für Kkschulen gebildet, die wohl einen kirchlich strengeren Charakter als die erste hatte, da die Bischöfe von London und Chester die Vorsteher waren [4]). Dies deutet schon hin auf die spätere Tendenz der Kkschulbewegung, sich nach kirchlichen Parteien zu differenzieren, was bei ihrem Beginn nicht der Fall gewesen war.

1) W. „I. Ed.“ III, S. 20. WERTHEIMER, S. 20.
2) Prospekt der Kkschulgesellschaft. W. „I. Ed.“ III, S. 47.
3) Bericht der Gesellschaft, 1827, zitiert WERTHEIMER, S. 216—217.
4) Ebenda.

Die erste Kkschulgesellschaft existierte noch, als W. seine Reise nach Schottland (1827 oder 1828) machte.

Im Jahre 1835, als er seinen Bericht vor dem Unterhaus erstattete, war sie schon auseinandergefallen.

W.s Erklärung als Antwort auf die Frage: „Haben Sie eine Gesellschaft für Kkschulen?"

„Wir hatten eine, aber sie hatte nicht den Mut, gegen die Vorurteile zu kämpfen, die ihr zuerst begegneten", ist nicht überzeugend. Wahrscheinlich ist es, daß das Komitee, auf die enorme Ausdehnung der Kkschulbewegung durchaus nicht vorbereitet, es für besser hielt, die Verwaltung derselben den verschiedenen, schon existierenden Schulgesellschaften zu überlassen (wie z. B. der National- und der Britisch-ausländischen Gesellschaft).

Der Aufgabe der Lehrerbildung für die Kkschulen unterzog sich die im Jahre 1836 gegründete „Home and Colonial Society", und zwar mit solchem Erfolg, daß sie in 2 Jahren etwa 200 Kleinkinderlehrer und -lehrerinnen entließ [1]).

Etwas haben wir dieser ersten Kkschulgesellschaft zu verdanken, außer dem gesteigerten Interesse, das sie für Kkschulen erweckte, nämlich die Ausbreitung dieser Schulen, wobei W. eine große Rolle spielte, auf den britischen Inseln.

d) WILDERSPINS Reisen und pädagogische Vorträge.

Sehr bald war W. von privater Seite aufgefordert worden, Kkschulen in anderen Gegenden von London zu eröffnen. Aber erst im Jahre 1824 wurde er vom Komitee der Kkschulgesellschaft formell berufen, „auch in andere Teile des Landes zu gehen, um nach der bestehenden Methode Schulen einzurichten, insofern Damen oder Herren darum ansuchen sollten" [2]).

Zuerst versuchte W. dies mit seiner Arbeit in der Schule zu vereinigen, was ihm nur durch die große Hingabe seiner Frau, die monatelang mit Hilfe ihrer Tochter die Schule leitete, ermöglicht wurde. Nach deren durch Ueberanstrengung herbeigeführtem frühen Tode, welcher rührende Zeichen der Liebe und Verehrung der Kinder und armen Nachbarn hervorrief,

1) MAYO, „Infant Education", 1838, im Anhang.

2) Prospekt der Kkschulgesellschaft, W. „I. Ed." III, S. 48, WERTHEIMER, S. 30.

versuchte er mit seiner Tochter Hilfe auszukommen [1]). Aber bald entschloß er sich, sein Leben ganz der Verbreitung der Kkschulen zu widmen.

Schon im Jahre 1826 finden wir J. R. BROWN als seinen Nachfolger an der Spitalfielder Schule angestellt. Einige Jahre reist W. als Agent der Kkschulgesellschaft, dann zieht er sich von der Gesellschaft zurück und setzt seine Tätigkeit ganz ungefesselt fort [2]).

Eine interessante und manchmal amüsante Beschreibung seiner Reisen gibt er in seinem Werke „Early Discipline“ [3]), wo er nicht nur seine pädagogischen Erfolge, sondern auch die Eindrücke, die Land und Leute in den verschiedenen Gegenden auf ihn machten, aufzeichnet. Leider ordnet er seine Erzählung lieber dem Ort als der Zeit nach, was bei dem Mangel an Zeitangaben die historische Folge der Ereignisse sehr schwer bestimmbar und Exaktheit ganz unmöglich macht, Die Hauptpunkte können wir immerhin nach verschiedenen Quellen feststellen. Solche Reisen für pädagogische Zwecke waren dem Publikum keineswegs fremd. JOSEPH LANCASTER hatte schon durch Hin- und Herreisen in England, Schottland und Irland mit mehr oder weniger Erfolg die Interessen seiner Gesellschaft zu fördern versucht. Aber eine unermüdlichere Energie und größere Hingabe als W.s hätte er kaum zeigen können. Zuerst bekam W. wohl von der Gesellschaft seinen Gehalt, während die Stifter der Schulen nur seine Reisekosten bezahlen mußten [4]). Als er später ganz selbständig arbeitete, verlangte er nur Ersatz der Reisekosten [5]).

Unter der Ereignislosigkeit der modernen Eisenbahnfahrt hat er wenigstens nie gelitten, da er entweder mit der Postkutsche oder noch häufiger zu Pferde reisen mußte, was bei den schlechten Wegen in den entlegenen Gegenden von Wales,

---

1) W. „E. Di.“ II, S. 21—22.

2) Warum er sich von der Gesellschaft losmachte, ist nicht ganz klar. Das Komitee berichtete unter dem 21. Juni 1827, daß „W.s Bestrebungen bisher stets von Erfolg begleitet waren und auch nicht ein Mißgriff stattgefunden hatte“ (zitiert v. WERTHEIMER, S. 217).

3) WILDERSPIN, „Early Discipline“, 2. Auflage, 1834.

4) Bericht der Kkschulgesellschaft, 1827, zitiert v. WERTHEIMER, S. 217.

5) Erwähnt CHAMBERS, „Infant Educ.“, 1836.

Schottland und Irland keineswegs ohne Gefahr war. Die letzterwähnte Art zu reisen zog er fast immer vor, vielleicht weil es billiger und auch angenehmer war; ganz bestimmt, weil sie es möglich machte, Prospekte unterwegs in den verschiedenen Städten auszuteilen und einflußreiche Leute, die vielleicht einmal Stifter werden konnten, und Schulen zu besuchen. Anfangs hatte W. einige der Schulkinder mitgenommen, um seine Prinzipien in lebendiger Form darzulegen; da dies aber auf die Kinder keinen guten Einfluß hatte, bediente er sich weiterhin älterer Mitarbeiter. Aber auch dieses Verfahren befriedigte ihn nicht immer, da die Agenten, die er doch aus seiner eigenen Tasche bezahlte, sich, sobald er sie mit seinem System vertraut gemacht hatte, sehr leicht überreden ließen, Stellungen an höheren Schulen (d. h. Schulen für Kinder der höheren Klassen) anzunehmen [1]).

Unter den Agenten, die selbständig reisten, hatte, wie es scheint, W.s Tochter, die seit ihrem 15. Lebensjahre in der Arbeit an der Spitalfielder Schule stand, die größten Erfolge aufzuweisen.

Es ist anzunehmen, daß W. schon im Jahre 1827 nicht nur die Städte und Dörfer in der Nähe von London und in den südöstlichen Grafschaften, sondern auch die großen Fabrikstädte Englands besucht hatte und einmal auch in Irland gewesen war [2]). Schon 1834, 10 Jahre nach der Begründung der Kkschulgesellschaft, hatte er fast alle Grafschaften in England, manche Städte sogar mehreremal bereist und die Bewegung nach Schottland getragen bis weit in den Norden; er war in Wales mit geringem und in Irland mit größerem Erfolg gereist.

Die letzten 12 Jahre seiner Reisetätigkeit brachte er zum größeren Teil in Irland, zum kleineren Teil in England zu.

Hier noch einiges über seine weitere Tätigkeit in England, Schottland und Irland, und zwar zunächst über seine Reisen.

A. In England.

Seine Mitwirkung bei der Gründung von Kkschulen wurde von den verschiedensten Leuten in Anspruch genommen. Zuerst waren es fast immer Privatleute, z. B. Gutsbesitzer, die

1) W. „E. Di." II, S. 22—23.
2) W. „E. Di." II und Bericht, 1827 (WERTH., S. 217).

seine „Infant Education“ gelesen oder die Spitalfielder Schule besucht hatten und, dadurch angeregt, eine Kkschule für die Kinder ihrer Pächter errichten wollten [1]). Oder menschenfreundliche Fabrikherren, die, wie ROBERT OWEN, die Kinder ihrer Arbeiter zu erziehen wünschten [2]).

Am häufigsten vielleicht waren es die Geistlichen, die sich verpflichtet fühlten, mit Hilfe anderer wohlgesinnter Leute etwas zur Hebung der Armen ihrer Gemeinde zu tun. Einer der ersten unter ihnen war der bekannte WILLIAM WILSON, Vicar of Walthamstow, Essex, ein Bruder des Gründers der Spitalfielder Schule, der, obgleich zuerst kein Freund der Bewegung, sich endlich doch überreden ließ, eine Schule in seiner Gemeinde zu errichten.

Diese von W. organisierte Schule wurde mit der Zeit vielleicht die beste Kkschule in England. Mr. WILSON, dessen „System of Infant Schools“ mehrere Auflagen erlebte, war nicht nur ein Mann der Praxis, wie W., sondern auch ein Gelehrter und sehr zugänglich für neue Ideen.

Diese Schule zu Walthamstow war neben der Schule von J. D. GOYDER in Bristol und neben den ersten Londoner Schulen für das übrige England maßgebend.

Trotz ihrer großen Aehnlichkeit scheint jede dieser Anstalten ihre eigenen Anhänger gehabt zu haben. Sie alle wurden zu Zentren für die Ausbreitung der Kkschulbewegung. Dies läßt sich allerdings von fast allen Kkschulen sagen. Nur daraus können wir das außerordentliche Wachstum der Bewegung in England verstehen. W. schätzt in seinem Bericht vor dem Unterhause (1835) die Zahl der Kkschulen auf zwei Tausend. Die von der Regierung angeführten Zahlen sind viel höher. So sind in ihrem Bericht die Kkschulen der Staatskirche allein auf ungefähr drei Tausend angegeben [3]). Doch ist diese Schätzung wohl zu hoch.

Nur selten wurde W. aufgefordert, einen Ort zu besuchen, wo er nicht schon einige Vorarbeiten getan fand, wo vielleicht die Räume gemietet (zuweilen bloß eine Scheune), die Kinder gesammelt und die Lehrer engagiert waren. Darauf folgte eine

1) W. „E. Di.“ S. 10—12, 33 u. 41.
2) W. „E. Di.“ S. 27, 60 u. 97.
3) MONTMORENCY, S. 76.

drei- bis fünfwöchentliche Tätigkeit, wo W. und der Lehrer zusammenarbeiteten, um die Kinder an eine gewisse Ordnung zu gewöhnen. Diese Wochen wurden auch benutzt, den Lehrer in seinen Pflichten zu unterweisen; manchmal hatte er auch schon Erfahrungen in einer von den Musterschulen gesammelt. Gleich nach dieser Vorbereitungsperiode wurden, was uns heutzutage sehr seltsam vorkommt, Besuche empfangen [1]). Noch seltsamer scheint uns die Gewohnheit, öffentliche Versammlungen zu halten, wo die Kinder ihre Fertigkeiten vor dem Publikum zeigen mußten.

Einmal wurde eine solche Vorstellung im Zoologischen Garten in Bath abgehalten. Eine Galerie, die zwischen 400 und 500 Kinder faßte, wurde dort errichtet, und die Kinder zeigten vor etwa 1500 Zuschauern ihre Fertigkeit im Rechnen und Buchstabieren, wie im Marschieren, Turnen und Singen, zum großen Vergnügen der Anwesenden [2]). Diese Versammlungen wurden, besonders in Schottland, sehr oft in den Kirchen abgehalten [3]).

Es ist nicht schwer, sich zu vergegenwärtigen, welche Gefahren dieses öffentliche Auftreten für Lehrer und Kinder mit sich brachte. Dem Lehrer lag es sehr nahe, nur das in der Schule zu berücksichtigen, was dem täglichen Besuch oder der größeren Versammlung imponieren konnte, und die moralischen Rücksichten, die allein der Existenz der Kkschulen ihre Berechtigung geben sollten, aus den Augen zu verlieren. Der direkte Einfluß auf die Kinder war vielleicht wegen ihres zarten Alters weniger schädlich, als er bei älteren Kindern hätte sein können. Nichtsdestoweniger kann sehr leicht in Kindern wie in Eltern die Meinung entstanden sein, die Kkschule wäre der Ort, wo kleine Kunstgriffe gelernt würden, um nachher zur Schau gestellt zu werden. Anderseits ist nicht zu vergessen, daß schon vor den Kkschulen die Bellschen und Lancasterschen Schulen täglich für Besucher offen standen, und daß man in einer Zeit, wo pädagogische Bücher noch sehr teuer

1) W. berichtet, wie in der Schule zu Walthamstow nach dreiwöchentlicher Vorbereitung in den nächsten zwei Wochen 20—50 Personen jeden Tag empfangen wurden („E. Di." II, S. 20).

2) W. „E. Di." II, S. 86.

3) W. „E. Di." II, S. 97.

waren, hoffte, dadurch Interesse für die Volkserziehung zu erwecken und verkehrte Ideen darüber zu berichtigen. Zukünftigen Lehrern boten tatsächlich diese Besuche einige von den Vorteilen, die man jetzt von den Probelektionen zu haben denkt. Die Vorstellungen vor einem größeren Publikum waren eine Erweiterung derselben Idee und hatten einen ähnlichen Zweck, nämlich, abfällige Urteile zu beschwichtigen und weitere Freunde zu gewinnen, was für Institute, die bis 1833 von der Freigiebigkeit der Privatleute gänzlich abhängig waren, nicht unwesentlich war. Die Gönnerschaft des Königs (Georg IV. 1820—30) [1]), welchem W. dank dem Einfluß einer Quäkerin sein Buch überreichen durfte, tat viel, Einwände gegen die Kkschulen zu beseitigen und die Zahl der Schulstifter zu vermehren.

Es scheint sogar eine Zeitlang unter feinen Herren und Damen Mode gewesen zu sein, Kkschulen zu errichten oder Geld dafür zu sammeln [2]), was sogar eine Verdammung der ganzen Bewegung als „eines modischen Steckenpferdes“ von der Kanzel hervorrief [3]).

Auf Einzelheiten in W.s Reisen in England können wir nicht eingehen. In den großen Städten, wo die jugendliche Verderbtheit besonders auffallend war, ging die Bewegung am weitesten. So finden wir in der im Jahre 1825 veröffentlichten Liste der schon existierenden Kkschulen [4]) 18 der größten Städte Englands, manche mit mehreren Schulen, vertreten.

Im Jahre 1835 gab es in Liverpool schon 11 Kkschulen [5]). Gleich am Anfang hatte W. mehrere Monate in Manchester zugebracht, im Jahre 1840 finden wir ihn von Cheltenham nach Warrington übergesiedelt, weil er hofft, „unter einer so zahlreichen Bevölkerung nützlicher zu sein, als in irgend einem anderen Teil des Vereinigten Königreiches“ [6]).

---

1) Als W. noch Vorsteher der Spitalfielder Schule war („E. Di“, S. 19.

2) „Am 28. Mai 1828 wurde unter der Protektion des Herzogs von Clarence und seiner Gemahlin, sowie von 20 der ersten Damen Londons, ein glänzender Ball zum Besten der Kkschulen gegeben.“ Zitiert v. WERTHEIMER, S. 218.

3) W. „E. Di.“ S. 85.

4) W. „I. Ed.“ III, S. 284.

5) W. Bericht vor dem Unterhause, 1835.

6) W. „E. Di.“ III (1840), Vorwort.

Wir haben bis jetzt bloß von einer Seite von W.s Tätigkeit gesprochen, nämlich von der Errichtung und Beförderung von Kkschulen. Sehr bald aber wurde ihm ein neuer Wirkungskreis aufgeschlossen, und zwar in ganz zufälliger Weise. Ein Zwirnbandfabrikant zu Staffordshire, welcher eine Kkschule für die Kinder seiner Arbeiter errichtet hatte, bittet W., vor seinen Arbeitern eine Rede zu halten, um, wenn es möglich ist, ihre Abneigung gegen die Neuerung zu beseitigen. Die Versammlung, die am Sonntag in der Kirche abgehalten wurde, wird unerwartet stark besucht. W. hält, trotz großer Verlegenheit am Anfang, seine Zuhörer 1½ Stunden gefesselt. Man verlangte von ihm noch eine Rede über denselben Gegenstand, und bald werden seine Vorträge so begehrt wie seine sonstigen Dienste. Er hatte, so berichten seine Freunde, eine besonders angenehme Stimme und eine lebhafte Art zu reden. Also auch da, wo die Zeit zur Errichtung einer Schule noch nicht reif war, konnte er durch Vorträge Interesse erwecken und den Weg vorbereiten.

Nicht selten, wenn seine bloßen Worte seine Zuhörer nicht überzeugten, ließ er auch hier sich Kinder schicken, um durch diesen lebendigen Beweis die Möglichkeiten zu zeigen.

Später hielt er besondere Vortragskurse in Handwerkerschulen.

B. Die Reisen in Schottland.

Während W. sich mit dem Problem der jugendlichen Verdorbenheit in den großen Städten Englands beschäftigte, kämpfte man in Schottland gegen dieselben Verhältnisse mit ähnlichen Mitteln. Einem jungen Kaufmann, DAVID STOW, dessen täglicher Gang nach seinem Geschäftslokal ihn durch eine von den ärmsten Gegenden von Glasgow führte, hatte die Hoffnungslosigkeit der moralischen Zustände einer großen Masse der Bevölkerung dieser schnell gewachsenen Stadt einen tiefen Eindruck gemacht. Bald überzeugt, daß mit den Alten nichts mehr anzufangen sei, und nach mehrjähriger Erfahrung durch Sonntagsschulen einsehend, daß der gute Einfluß „des eintägigen Unterrichts in der Schule nichts wirken könne gegen die sechstägige Erziehung (training) zum Bösen auf den Straßen“ [1]), faßte er (von 1824 an) die Gründung von „Day-

1) DAVID STOW, „Training System“, 9th edition (1853), S. 51.

schools“ ins Auge. Schon im Jahre 1820 hatte er die Spitalfielder Schule besucht, und da W.s Erfolg in Kkschulen bekannt wurde, lädt er ihn später ein, seine inzwischen gegründete Schule in Drygate, Glasgow, zu besuchen und den Lehrer und die Lehrerin über seine Methoden zu belehren. Das Material war vorhanden, und W. unternimmt es, die Lehrer in seinem System zu unterweisen, unter der Bedingung, daß er während des ersten Monats nicht durch Besuche gestört werde. Der Erfolg der Schule erschien aber gerade im Anfang gänzlich in Frage gestellt, und zwar durch die Einführung der Rechenmaschine. Da jetzt die Kinder an Kügelchen zählen lernen sollten, entstand das Gerücht, sie sollten zu Katholiken erzogen werden und den Rosenkranz beten lernen [1]). Zum Glück wurde die Ursache des Nichterscheinens vieler Kinder beizeiten entdeckt und die Sache aufgeklärt. Nach Verlauf eines Monats wurden die Kinder in feierlichem Umzug durch die Straßen von Glasgow in eine Kapelle geführt und vor einer großen Zuhörerschaft geprüft. Von da aus breitete sich die Bewegung nach Paisley, Greenock und anderen Städten im Westen aus, und um die schwerfälligen nordischen Leute zu überzeugen, schickte man oft Kinder von der Schule in Glasgow nach anderen Orten, um ihre Fertigkeiten zu zeigen. In Edinburg wurde die Idee erst später aufgenommen (1829) und ein Komitee gebildet, welches die Beschaffung der nötigen Geldmittel übernahm. Kinder wurden in der Postkutsche von Glasgow geholt und an drei verschiedenen Tagen geprüft. Die nach unseren Begriffen sehr bescheidenen Erwartungen wurden mehr als übertroffen.

Nach den Anfängen in Glasgow und Edinburg war die Zukunft der Kkschulbewegung in Schottland gesichert. Es ist aber hier zu bemerken, daß die Entwickelung in Schottland sich nach der Norm der Glasgowschule mehr als nach dem Muster der englichen Schulen gestaltete. Als charakteristisch für die ganze Bewegung in Schottland müssen wir die Antipathie gegen die Anstellung von Lehrerinnen erwähnen. In England, berichtet W., wäre es umgekehrt gewesen, wo viele es für rätlich gehalten hätten, Frauen zu Erzieherinnen solcher

---

1) W. „E. Di.“ II, S. 126. FRASER, Life of DAVID STOW.

kleinen Kinder zu nehmen. Diese Abneigung gegen Erzieherinnen, die uns heute, wo die kleinsten Kinder ohne Ausnahme dem weiblichen Geschlecht überlassen sind, unverständlich erscheint, ist, wie W. meinte, aus der hohen Stellung des Lehrers in Schottland zu erklären. Er war fast immer ein hochgebildeter Mann, der im stande war, seine Schüler für die Universität vorzubereiten. So war es natürlich, daß die Frauen bei ihrer noch mangelhaften Bildung als Lehrerinnen nicht dieselbe Schätzung genossen [1]).

Die religiöse Frage, die in England immer eine so große Rolle in der Volkserziehung spielte, scheint in Schottland, wo die Kirchenverhältnisse bis 1843 einfacher waren als in England, keine Schwierigkeit gemacht zu haben. Vielmehr war die Neigung fühlbar, dem religiösen Unterricht einen weiteren Platz einzuräumen.

Zwischen 1829 und 1834 scheint W. mehreremal Schottland besucht zu haben und die Bewegung vom Westen nach dem Osten und Süden und sogar bis ins Hochland bis Dingwall getragen zu haben; weitere Fortschritte hemmte die Cholera [2]). Nach W.s eigenem Bericht sehen wir die Kkschulen in allen größeren Städten Schottlands schon vor 1834 und als Musterschulen die Schule in Glasgow für den Westen, die in Edinburg für den Osten und die in Inverness für den Norden Schottlands. In den nächsten 10 Jahren berichtet er nichts über Schottland, wahrscheinlich, weil seine Tätigkeit in Irland wie auch in England ihn gänzlich in Anspruch nahm.

C. Tätigkeit in Irland.

Schon im Jahre 1823 war eine besondere Ausgabe der „Infant Education“ gedruckt worden, um sie in Irland zirkuzu lassen. Der Ertrag aus ihrem Verkauf wurde als Beitrag zu einem Kapital bestimmt, womit man eine Kkschule in Dublin zu errichten hoffte [3]). Also war in Irland ein Anfang früh gemacht worden. Erst im Jahre 1827 berichtet die Kkschulgesellschaft, „daß Mr. W. bei einer Reise, die er nach Irland unternahm, eine herzliche und ermunternde Aufnahme fand, und daß

1) W. „E. Di.“ II, S. 138.
2) W. „E. Di.“, S. 277.
3) W. „I. Ed.“ I (1823), Vorwort.

das Komitee die Hoffnung hegen dürfe, binnen kurzem die Kkschulen ebenso in Irland wie in England verbreitet zu sehen“ [1]). In Irland aber wurde, wie zu erwarten war, die religiöse Frage brennend. Beim ersten Besuch W.s scheint die Neigung, Streitpunkte für den Augenblick beiseite zu legen, geherrscht zu haben; leider aber hat der unbesonnene Eifer mancher Protestanten so lebhaft gewirkt, daß die Katholiken die ganze Bewegung als eine neue Art Proselyten zu machen auffaßten und ihre Mitwirkung verweigern mußten [2]). Trotzdem wurden, besonders im Norden, wo das protestantische Element überwog, bei zwei späteren Besuchen gute Fortschritte gemacht. Hier wie in England und Schottland reiste er umher, mit besonderem Erfolg in Dublin und Belfast. Von Dublin berichtet er im Jahre 1835, daß es mit 21 Kkschulen die bestversehene Stadt des Vereinigten Königreiches sei [3]). Schwer ist dies mit der Behauptung in „Schools for the industrial Classes“ (1837) zu vereinigen, daß es W. wegen seines Bestehens auf biblischem Unterricht mißlungen sei, das „Infant System“ in Irland einzuführen [4]). Dies kann nur in Bezug auf die katholische Bevölkerung gelten.

Im Jahre 1837 sah W. seinen Lieblingsplan der Errichtung einer Musterschule in Dublin zur Vollendung gebracht.

Zuerst mußte er den Vorsteher der Musterschule nur vertreten, dann, am 5. Mai 1838, erhielt er seinen Gehalt als „Vorsteher der Musterschule des pädagogischen Seminars“. Leider ging nicht alles nach Wunsch; einige Lehrer erhoben Einwände gegen die Einführung moralischer und körperlicher Erziehung. Noch einmal wurde die religiöse Frage rege und führte zur Entlassung mehrerer protestantischer Lehrer in einer neubegründeten Schule in Belfast. W. fand, als er wieder in England ankam, die Stimmung weniger freundlich gegen sich und seine Arbeit [5]). Er scheint die Stellung in Irland bis 1840 innegehabt

---

1) Bericht der Kkschulgesellschaft 1827, zitiert v. WERTHEIMER, S. 217.
2) W. „E. Di.“ II, S. 67—68.
3) Im Bericht vor dem Unterhause.
4) „Schools for the industrious Classes“, S. 51.
5) W. „E. Di.“ III (1840), S. 332—333.

zu haben[1]). Für die Behauptung, daß „er sie nicht länger behalten konnte, weil seine Befähigung zu gering war", finden wir keinen Beweis[2]). Viel wahrscheinlicher ist es, daß sein ausgesprochenes Mißtrauen gegen das „gemischte System" im religiösen Unterricht, wobei die Kinder einer Konfession von den Geistlichen ihrer eigenen Kirche unterrichtet wurden, ihm nachteilig gewesen ist.

Während dieses Jahres (1840) hielt er viele Vorträge in England und gab seine „Early Discipline" (3. Auflage) und sein „System of Education" heraus. Von dem „System of Education" können wir nur ein Wort sagen. Es war, wie der Titel andeutet, ein Versuch, „a national system of education" (ein System der Volkserziehung) zu entwerfen, welcher von der Strömung der Zeit hervorgerufen worden war. Im Jahre 1839 hatte das Unterhaus die Volkserziehungsfrage mit brennendem Eifer debattiert, im besonderen, ob die Kirche oder der Staat die Volkserziehung leiten sollte. W. will, daß religiöse Meinungsverschiedenheiten, soweit wie möglich, beiseite geschoben werden sollten, findet aber, daß die Staatskirche den Vorzug haben sollte[3]). Die unfreundliche Beurteilung, die er infolge seiner entschiedenen Stellungnahme in dieser Frage fand, hat sein späteres Leben sehr verbittert.

e) Späteres Leben.

Dies spricht er (wie oben erwähnt) in seinem „Manual for the religious Instruction of the Young" (1845) aus. Andere Ursachen haben auch dazu beigetragen. Es wurde ihm kein Anteil gegeben an der Ausführung der Regierungsvorschläge (die er in seinem „System of Education" oft erwähnt) zur Gründung von Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. Er fühlt sich durch jüngere und modernere Menschen abgesetzt.

---

1) „The Dictionary of National Biography" führt die Daten 1839—1841 für W.s Tätigkeit in Dublin an. Wir halten die Daten 1838—1840 für richtiger. Wenigstens erwähnt W. selber die Zahl 1838, und wir können nicht denken, daß er im Jahre 1840 (in dem „System of Educ.") über „The Board of Education" in Irland so abfällig geurteilt haben würde, wenn er noch selber unter ihm angestellt gewesen wäre.

2) Westminster Review, 1847, S. 222.

3) W. „System of Education", S. 338.

Sein Ruhm war jetzt vorbei, ja, man fragte, ob er ihn je verdient hätte.

Von vornherein hatte man die Frage nach dem Begründer der ersten Kkschulen aufgeworfen und nach dem „Erfinder" des „Infant System". Zuerst hatte die in Lord BROUGHAMS vor dem Unterhause erstatteten Berichten enthaltene Bemerkung, daß er und einige Freunde die erste Kkschule in England gegründet hatten, alle befriedigt. Diese Behauptung bestätigt W. in seinem ersten Werke („I. Ed." III, S. 8), er fügt hinzu, „soviel ich weiß, war es Mr. OWEN, der zuerst daran dachte, kleine Kinder in größerer Zahl auf einmal zu erziehen" [1]).

Er dankt OWEN „für die Besuche, die er einigemal der Spitalfielder Anstalt abgestattet habe", wie auch für „manche nützliche Anregung", die er gegeben habe. Das Wohlwollen scheint gegenseitig gewesen zu sein. OWEN findet W. „viel belehrbarer" als BUCHANAN, und daß er „mehr Talent und Takt als Lehrer zeige" [2]). Er schreibt zwar über W. etwas von oben herab (wie er es auch in Bezug auf OBERLIN und PESTALOZZI tut), von seiner „mangelhaften Ausbildung" u. s. w. Immerhin fühlten sie sich zuerst nicht als Konkurrenten. Später, gleich nach W.s Rückkehr von Schottland, und gerade als sein Ruhm am größten war, tauchte eine andere Antwort auf die Frage nach dem ersten Begründer der Kkschulen auf. Man sagte, W. hätte nur OBERLINS Ideen in England eingeführt" [3]). Diese Behauptung bekämpften W. und seine Freunde mit der Begründung, daß allerdings OBERLIN kleine Kinder in seine Schule aufnahm, aber keine systematisch ausgedachte Beschäftigung für sie, von Stricken, Nähen und Spinnen abgesehen, hatte, und daß also seine Schulen auf gleichem Fuße mit den englischen „dame-schools" standen; daß W. dagegen der erste war, der „einen naturgemäßen Erziehungsgang entwickelte, und Kkschulen schlechthin begründete".

Trotzdem scheint ihm sein von ihm beanspruchter Ruhm als Erstbegründer der Kkschulen immer häufiger abgesprochen worden zu sein. Erst im Jahre 1835 wird die Sache öffentlicher besprochen. Lord BROUGHAM hatte am 21. Mai 1835 vor dem

1) W. „I. Ed." I, S. 71 u. III, S. 232.
2) Life of R. OWEN, written by himself, I, S. 67.
3) W. „E. Di." II, S. 145.

„House of Lords“ noch einmal seinen Anteil an der Begründung der ersten englischen Kkschulen erklärt und OWENS Führerschaft in Bezug auf die schottischen Schulen anerkannt, während einen Monat später W. vor dem Unterhause sich, wie folgt, äußerte: „Ich bin überzeugt, daß die erste systematische Kkschule Anfang 1820 begründet wurde.“ Er charakterisierte die Schulen in New Lanark und Westminster als „eine bloße Kinderversammlung“ und fügt hinzu, „die Idee, Kinder zu versammeln, um sie glücklich zu machen, fand ihren Ursprung bei Mr. OWEN, aber man hatte damals kein System, sie fruchtbar zu machen. Ich bin, wie ich glaube, der erste, der das „Infant-System“ in einem Buche beschrieb und der seine Nützlichkeit bewies“ [1]).

Von da an wurde die Aufmerksamkeit des Publikums immer mehr auf diese Frage gelenkt, besonders als W. einen Rechtsanspruch auf seine Rechenmaschine geltend machte, der nicht anerkannt wurde.

Einige entschieden für W. DAVID STOW in seinem „Training System“ (1836) meint, daß man keinen einzelnen „für den Entdecker des Kkschulsystems halten dürfe“, findet aber, daß W. „einen berechtigten Anspruch habe auf den größten Teil des Lobes, die einfachen und natürlichen Methoden des Systems für die Kindererziehung gefunden und praktisch dargestellt zu haben“ [2]). W.s Erörterung vor dem Unterhause scheint ROBERT OWEN in den Kampf gerufen zu haben. In Liverpool und noch später In London wurde über diese Frage debattiert, wobei, nach W., er selbst für den „Erfinder“ des „Infant System“ erklärt worden sei [3]).

Diese Meinung war aber keineswegs allgemein. Der Verfasser der „Schools for the industrial Classes“ (1837) deutet, indem er OWEN als Gründer der Kkschulen erwähnt, auf PESTALOZZI als den ersten, der ihre Notwendigkeit erkannt habe. Die Ausführung des Systems aber schreibt er JAMES BUCHANAN zu. Er findet, daß W. „auf zu viel Anerkennung Anspruch macht, so daß viele ihm die Ehre verweigern, die er wirklich

---

1) Bericht vor dem Unterhause, 1835.
2) DAVID STOW, „Training System“, I (1836).
3) W. „E. Di.“ III, S. 331.

verdiene", daß z. B. die Rechenmaschine nicht von W. erfunden, sondern nur von ihm eingeführt worden sei.

Noch einmal, 10 Jahre später, als die Regierung ihn pensionieren will, tritt dieselbe Streitfrage in den Vordergrund. Bei dieser Gelegenheit schreibt W. durch die „Times" zwei Briefe an den Marquis of LANSDOWNE und an Lord BROUGHAM [1]), in denen er sie anklagt, daß sie seine Ansprüche nicht gehörig anerkannt haben. Er stellt die Schulen von OBERLIN, FELLENBERG und OWEN auf gleichen Fuß mit den „dame-schools", die Schule in Westminster charakterisiert er als ein Kleinkinderasyl, welches von ihm umgebildet werden mußte, bevor es als „Kkschule" gelten konnte. Diese Briefe W.s riefen eine Antwort in der „Westminster Review" hervor, wo der Ursprung der Kkschulen klar dargestellt und BUCHANAN ein hoher Platz in der Entwicklung des englischen Systems angewiesen wurde. ROBERT OWEN hatte überhaupt das letzte Wort in diesem Streit, da er in seiner Selbstbiographie (App. Aa.) einen Zusatz unter folgendem Titel bringt: „Zeugnis von Lord BROUGHAM und Mr. W. über den Ursprung der Kkschulen", das aus Zitaten aus der schon (S. 30—31) erwähnten Rede H. BROUGHAMS und aus einigen Worten aus W.s „I. Ed." S. 233/4 besteht.

Wir haben die verschiedenen Stadien dieser Streitfrage etwas ausführlich behandelt, weil es für die Geschichte der Kkschulen in Groß-Britannien nötig schien. Wir haben gesehen, daß es zwei strittige Fragen gab: 1) wer war der erste, der eine Kkschule in Groß-Britannien eröffnete? und 2) wer war der „Erfinder" des sogenannten „Infant System"? Der erste Punkt kann als erledigt gelten. Es wird jetzt allgemein anerkannt, daß OWEN, unabhängig von OBERLIN, der erste in Groß-Britannien war, der eine Kkschule gründete, und daß er später in England von BROUGHAM und anderen nachgeahmt wurde [2]). Was die Charakteristiken dieser englischen Schulen waren, haben wir schon teilweise angedeutet; sie werden aber in dem 2. Teil dieser Arbeit klarer dargestellt werden. Die

1) „The Times", 8th August 1846.

2) Es scheint durchaus nicht fraglich zu sein, daß OWEN von selbst auf die Idee gekommen ist, eine Kleinkinderschule zu gründen. Seine Ansichten über die Bildung des Charakters sind Beweis genug dafür.

zweite Frage nach dem „Erfinder“ des „Infant System“ können wir nicht mehr in der alten Weise formulieren, da sie ein pädagogisches System als etwas rein Mechanisches auffaßt, werden sie aber später behandeln unter der Ueberschrift: Was ist die Entstehungsgeschichte des „Infant System“?

Von W.s Leben haben wir jetzt wenig mehr zu sagen. Er war verarmt und nach einem ungewöhnlich anstrengenden Leben, in dem er seine besten Kräfte für die Volkserziehung aufgeopfert hatte, früh gealtert. Am 13. August 1846 wurde ihm von der Regierung ein Jahresgehalt von £ 100 ausgesetzt „in Anbetracht seiner Verdienste um die Beförderung der Kkschulen“ [1]). Da dies aber von vielen ungenügend gefunden wurde, als einziges Einkommen für ihn und seine Familie wie als Ausdruck der nationalen Dankbarkeit für seine aufopferungsvolle Arbeit, wurde ein „National Tribute Fund“ gesammelt und ihm am 19. Juni 1847 in einer Versammlung, deren Vorsitzender CHARLES DICKENS [2]) war, überreicht [3]). Die letzten 20 Jahre seines Lebens, von 1846 an, brachte er in der Nähe von Wakefield zu, wo er am 10. März 1866 starb.

Sehr leicht ist es, W.s Arbeit vom modernen Standpunkt zu beurteilen und deshalb zu verurteilen. Seine Fehler als Pädagog waren groß; gleich groß aber waren seine Hingabe an seine Arbeit und seine Versuche, sie fortwährend zu verbessern. Wenn wir die Existenz der Kkschulen als eine Wohltat betrachten, müssen wir auf seine Lebensarbeit mit Hochachtung zurückblicken.

B. Pädagogischer Teil.

1. Einleitung. Das Wesen der englischen Kkschulen historisch begründet.

Wir haben schon (S. 5) die Kkschulen in England als soziale Notwendigkeit charakterisiert, d. h. aus den sozialen

1) „The Times“, July 6th 1847.

2) DICKENS empfahl („Household Words“, 1855), als einer der ersten, den Kindergarten in England.

3) Das Datum verdanken wir einem Artikel, den Mr. SALMON in letzter Zeit veröffentlicht hat („The Swan“).

Verhältnissen des Zeitalters ergab sich 1) die Berechtigung der Existenz der Kkschulen und 2) ihre Form. Den ersten Punkt haben wir schon (Einleitung, S. 4—7) betrachtet; hier ist es nur nötig, zurückzugreifen. 1) Kurz gesagt, war die Schlußfolgerung folgende gewesen: Die Zunahme der Verbrechen bedroht die Gesundheit unseres nationalen Lebens; diese verbrecherische Tendenz wird nicht durch die Schule gehemmt, vielmehr zeigt sie sich schon unter noch nicht schulpflichtigen Kindern; also weist sie auf eine mangelhafte moralische Erziehung im frühesten Lebensalter. Diese sollte nach der Natur der Sache im Elternhause gegeben werden; indessen sind viele Eltern wegen des Broterwerbes oder eigener moralischer Minderwertigkeit dazu nicht im stande. Also müssen wir einen Ersatz für das schaffen, was eigentlich die Pflicht der Eltern und besonders der Mutter ist. 2) Wie soll aber dieser Ersatz sich gestalten? Die Antwort auf diese Frage wurde auch teilweise von der Notwendigkeit bestimmt. Die Eltern dieser Kinder waren nicht tot, auch waren sie nicht Berufsverbrecher, und man wollte nicht die neuen Anstalten zu „Waisenhäusern beim lebendigen Leibe“ [1]) der Eltern machen; sie sollten also durchaus kein vollständiger Ersatz für das Elternhaus sein. 3) Daß die Fürsorge für die Kinder für die Eltern einen erzieherischen Wert hat, war anerkannt. Deshalb sollten die Kinder den Eltern nur entzogen werden, wenn dieselben beschäftigt waren. Schon hatten die Eltern ein solches Hilfsmittel gesucht in den sogenannten „dame-schools“ [2]), wo „10, 20 oder 30 kleine Kinder unter Leitung einer alten Frau gestellt sind, die sie einschließt, vielleicht in einer kleinen Stube, um sie vor Schaden zu bewahren, während ihre Eltern bei der Arbeit sind“. Dafür bezahlten diese 20—40 Pfennig die Woche, wofür manchmal ein bischen Unterricht im Lesen und Schreiben zugegeben wurde. Diese Einrichtungen mit ihrem Mangel an Luft und Bewegung, mit der strengen Behandlung der Kinder, mit ihrem Versuch, vermittelst der Rute und Narrenkappe die Kleinen zum Lernen zu zwingen, waren ein abschreckendes Beispiel, welches die neuen Schulen nicht nachahmen wollten. Hierzu kam noch

---

1) K. A. SCHMID, Encyklopädie, Artikel „Kleinkinderschulen“.

2) „dame-schools“ genannt, weil sie von alten Frauen geleitet wurden.

eine andere Erwägung. Es war, wie gesagt, eine Periode, wo Kinderarbeit nicht nur für richtig, sondern auch, was den Lohn betrifft, für eine notwendige Ergänzung der Arbeit der Eltern gehalten wurde. Infolgedessen konnte die Schulzeit nach Belieben der Eltern zum Minimum verkürzt werden. Wie also die Dinge lagen, und da keine wissenschaftliche Kenntnis der geistigen Kräfte der Kindernatur vorhanden war, um über die Schädlichkeit einer zu frühen Entwicklung aufzuklären, ist es kein Wunder, daß das intellektuelle Element einen zu breiten Platz im Programm der neuen Anstalten fand. Daraus ist auch das Vorurteil in manchen Orten gegen Handarbeit in diesen Anstalten, wie z. B. Stricken, Nähen oder Spinnen [1]), zu erklären. Dies alles fassen wir jetzt zusammen in den Worten des Prospekts der Kkschulgesellschaft [2]) (1824). Er bezeichnet die Anstalten als „Schulen oder, besser, Asyle für arme Kinder, bevor sie alt genug sind, an irgend einer einträglichen Beschäftigung teilzunehmen, oder in den anderen Schulen aufgenommen zu werden“ .... also Kinder von beiden Geschlechtern im Alter von 2—6 Jahren, und zwar sollten die Anstalten ihrer 2—300 fassen.

„Der Plan geht dahin, erstens eine luftige Stube anzuschaffen und, wo möglich, einen großen Spielplatz daran, wo unter der Beaufsichtigung eines sorgfältig ausgewählten Lehrers und einer Lehrerin die kleinen Kinder die Zeit zubringen können, in der ihre Eltern beschäftigt sind; und zweitens, dieses Gebäude soll nicht ein Ort lästigen Zwanges und ungesunder Gefangenschaft sein, sondern eine Schule, in der Sauberkeit und Anständigkeit, froher und prompter Gehorsam, Höflichkeit, Freundlichkeit und Nachsicht, wie auch Enthaltsamkeit von allem Unreinen und Gottlosen zur Gewohnheit werden können, kurz ein Schauplatz der Tätigkeit und Unterhaltung, intellektueller Ausbildung und moralischer Zucht.“ „Obgleich das Kindesalter verhältnismäßig wenig geeignet ist für Unterricht, ist doch die Neugier schon rege genug, um es dem Vorsteher zu ermöglichen, seinen Schülern viele nützliche Kenntnisse mitzu-

1) W. „E. Di.“, II, S. 150.

2) Wir wählen diese Beschreibung der frühesten Kkschulen, teilweise, weil sie offiziell und maßgebend war, teilweise wegen der Klarheit, mit welcher darin die wichtigsten Punkte hervorgehoben sind.

eilen, auf eine Weise, die die Fähigkeiten der Kinder anregt, ohne sie abzustumpfen." Dies aber „ist nur von wenig Wert im Verhältnis zur Zucht, zur Gewöhnung an Selbstbeherrschung und zum Gefühl des gegenseitigen Wohlwollens, die die charakteristischen Merkmale und vor allem die große Empfehlung des ganzen Systems bilden. . . . Bloß aber durch das Einflößen der religiösen Grundsätze in den Geist der Kinder können die Erfolge der vollkommensten Disziplin dauerhaft werden". Von den Lehrern wird erwartet, daß sie „selber Selbstbeherrschung besitzen, daß sie Beständigkeit und Entschlossenheit mit Milde, Geduld, Nachsicht und Freundlichkeit vereinigen", und daß ihre „Art und Weise mit den Kindern zu verkehren, immer die von Eltern sein solle" [1]).

Dies also war die Norm der Kkschule, wie sie sich aus den Bedürfnissen des Zeitalters entwickelt hatte. Das „Infant System" sollte nur einen weiteren Ausbau dieser Norm geben.

2. Das „Infant System".

a) Bedeutung des Namens.

Wir haben schon die Jahre 1803—1833 für England als die „Periode der Schulgesellschaften" charakterisiert; mit fast gleichem Recht hätten wir sie die „Periode der pädagogischen Systeme" nennen können. Wir finden unter anderen das „monitorische System" von BELL und LANCASTER, das „intellektuelle System" von JOHN WOOD, das „Training System" von DAVID STOW und das „Infant System" Die Bezeichnung „System" wurde vieldeutig und etwas unklar gebraucht und bedeutet keineswegs immer „ein geordnetes pädagogisches Ganzes", sondern eine bloße Lehrmethode oder ein leitendes Prinzip. Das „monitorische System" oder System des gegenseitigen Unterrichts war die Methode, Kinder durch Kinder zu unterrichten. Das „intellektuelle System" betonte das Prinzip, daß der Unterricht den Kindern verständlich sein müsse, das „Training System", daß das Hauptziel der Schule nicht Unterricht, sondern Erziehung (training) sei. Das „Infant System" schließlich machte den Anspruch, daß es wirklich im modernen Sinne ein pädagogisches System

1) Prospekt der Kkgesellschaft (1824).

sei, d. h. daß der Ausgangspunkt die Natur des kleinen Kindes war, und daß alle Erziehungshandlungen aus dieser Wurzel hervorwuchsen. Die jahrelang immer wieder auftauchende Frage nach dem „Erfinder" des „Infant System" ist ein Beweis für diese Auffassung. Bevor wir aber in der Lage sind, darüber ein Urteil zu fällen, ob das sogenannte „Infant System" wirklich den Namen verdiente oder nicht, müssen wir einen Begriff von dessen Inhalt haben. Wir bedienen uns dazu einer kurzen Beschreibung, die W. in seiner „E. Di." [1]) zitiert. Nachdem der Verfasser OBERLINS Arbeit erwähnt hat, fährt er folgendermaßen fort: „Dies war ein gekünsteltes System (OBERLINS): es erübrigte noch, ein Prinzip oder System zu entdecken, nach welchem alle menschlichen Kräfte, die körperlichen, moralischen und intellektuellen, ausgebildet und nicht gehemmt wurden. Dies hat Mr. W. getan und als praktischer Mann hat er zuerst das System auf seine gegenwärtige Höhe gebracht, nämlich einer naturgemäßen Ausbildung oder Erziehung.

Mr. W. hat dies vollbracht, indem er die Kinder in der Schulstube und im Freien spielend unterhielt, — indem er sie Nachsicht und Wohlwollen gegeneinander üben ließ und die auf dem Spielplatz sich zeigenden herrschsüchtigen Neigungen unterdrückte, — indem er das BELLsche monitorische System einführte, die elliptischen und dialogischen Lehrarten, das Singen von Liedern und anderen Lektionen, — indem er sie lehrte, ihre Augen und ihre Ohren, ihren Verstand so gut wie ihr Gedächtnis zu gebrauchen" [2]). Dies war es also, was man um das Jahr 1829 unter „Infant System" verstand. Gehen wir auf diese Definition oder lieber Beschreibung etwas näher ein, so finden wir zunächst, daß das System „eine naturgemäße Erziehung" darbieten will, d. h., wie es scheint, eine Erziehung, die sich nach der Natur des Kindes richtet, und da das Kind ein Wesen sein soll, welches körperliche, geistige und moralische Kräfte besitzt, muß also die Erziehung diese Kräfte gleichzeitig entwickeln. Der zweite Teil der Beschreibung gibt den Beleg für den ersten.

Weiter unten nennt der Verfasser das System ein System „moralischer Erziehung", d. h. das Hauptgewicht wurde auf die mora-

1) „E. Di." II, S. 146. (Aus einer schottischen Zeitung.)
2) W. „E. Di." II, S. 146.

lische Seite gelegt; das Ziel war ein moralisches Ziel. Hier aber tritt eine Schwierigkeit ein, die sich bei dieser Auffassung der Natur des Kindes mit Notwendigkeit zeigen muß. Die Erziehung muß eine Einheit sein. Das Kind ist ein einheitliches Wesen, was sehr leicht vergessen werden kann, wenn man von einer dreifachen Natur spricht. Diese Einheit ist nur zu erreichen, wenn sich die Nebenziele der sogenannten geistigen und körperlichen Erziehung dem Hauptziele unterordnen. Dies wurde eben von den meisten Beförderern des „Infant System" wenig verstanden. Freilich haben sie versucht, eine enge Verkettung zwischen den drei Teilen der Erziehung herzustellen. Auf dem Spielplatz z. B., wo sich der Körper des Kindes im freien Spiel entwickeln sollte, ließen sich am besten die praktischen moralischen Lektionen geben, — der Unterricht wurde von körperlichen Bewegungen begleitet, entweder in der Schule oder auf dem Spielplatz, — man versuchte z. B. moralische Lehren aus dem Unterricht über Naturgegenstände zu ziehen. Sehr oft aber war die Verkettung bloß äußerlich und zufällig, indem im Grunde das allein einheitschaffende Prinzip — das Erziehungsziel, gänzlich vernachlässigt wurde. Dies sehen wir am deutlichsten im Unterricht, von dem ein großer Teil durchaus keinen erzieherischen Wert hatte.

Trotz alledem bedeutete das „Infant System" einen großen Fortschritt in der Volkserziehung. Es wurde wenigstens versucht, die Erziehung auf die Beobachtung der Natur des zu erziehenden Wesens zu begründen, und deshalb haben hier die moralische und körperliche Seite endlich ihre Anerkennung gefunden, und beim Unterricht wurde der Verstand und nicht nur das Gedächtnis berücksichtigt.

Daß das „Infant System" tatsächlich kein einheitliches System war, ist daraus zu erklären, daß es erst spät den Begriff der dreifachen Natur des Kindes aufgenommen und ihn nicht vollständig assimiliert hat. Diese Auffassung war also nicht die ursprüngliche Grundlage, auf der das System aufgebaut wurde, sondern eine äußerliche Zutat. Wir könnten von dem „Infant System" dasselbe sagen, wie STOW von seinem „Training System", „es war weniger ein System, als eine Zusammensetzung der besten Elemente anderer Systeme" [1]).

1) STOW, „Training System", 16. Aufl., 1836.

Deshalb ist es nötig, zum besseren Verständnis desselben, seine Entstehungsgeschichte ins Auge zu fassen, und da es allgemein zugegeben wird, daß W. der erste war, der das System schriftlich dargestellt und die meisten Ideen dafür zusammentragen hat, knüpfen wir unsere Bemerkungen an seinen Lebenslauf an.

b) Die Entstehungsgeschichte des „Infant System".

Prof. LEITCH, der ein paar Seiten seines Werkes W. gewidmet hat, reiht ihn in eine Klasse mit LOCKE, PESTALOZZI, BELL und LANCASTER u. a. ein, als einen „praktischen Pädagogen", d. h. einen Pädagogen, dessen Theorie ausschließlich „das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit" war. Die Bezeichnung wirft ein Licht auf die Meinung, die W.s Zeitgenossen, wie er selbst von der Genesis seiner Ideen hatten. Zuerst wurde W. absolute Originalität zugeschrieben. Die Lobpreisungen der Zeitungen z. B. sprachen von seiner „Erfindung" des „Infant System" als von einer glücklichen Eingebung oder rühmten, „er sei von der Theorie ganz ungefesselt" [1]). Der Herausgeber eines der besten Bücher über „Kleinkindererziehung" schreibt, „die Erfindung des Systems" ist „in der Hauptsache einem Zufall zu danken" [2]). W. selber berichtet, daß „der größere Teil des Systems aus seiner eigenen Erfahrung" geschöpft sei [3]). In der „Early Discipline" berichtet er zwar etwas von dem Ursprung seiner Methoden und Prinzipien, — z. B. daß er aus den Erlebnissen des ersten Tages zu der Erkenntnis gekommen sei, vor allem die Sinne der Kinder zu beschäftigen, — aber nur wenig. Es ist möglich, daß die schon erwähnten übermäßigen Lobpreisungen es ihm schwerer machten, etwas Näheres über etwaige andere Quellen zu äußern. Wahrscheinlicher aber ist es, wie GILL es meint, daß W., ohne sich dessen bewußt zu sein, eine Idee hier und eine dort bekam auf seinen pädagogischen Reisen [4]). Die Möglichkeiten dafür waren sehr zahlreich, traf er doch dabei zusammen mit den hervorragendsten Pädagogen seiner Zeit. Ohne Zweifel war er in sehr vielen

1) Phrenological Journal, June 1st, 1830 (zitiert W. „E. D." S. 189).
2) „Infant Education", Vorwort (W. R. CHAMBERS).
3) W. „I. Ed." III, S. 2.
4) JOHN GILL, „Systems of Education", S. 79.

Fällen der Beeinflussende; das sagt aber nicht, daß er nicht auch beeinflußt werden konnte. Daß er sich der Bereicherung seiner Gedanken durch den Verkehr mit anderen Pädagogen nicht bewußt war und sie deshalb nicht zugestand, können wir wohl verstehen; schwerer aber ist es zu begreifen, wie er den Einfluß fremder Pädagogen verneinen konnte, da, wo er ihn wirklich gefühlt hat. Er war schon im Jahre 1829 berühmt geworden, nicht nur in England, sondern auch in Schottland, und sein Ruhm hatte auch andere Länder erreicht. Aber er mußte ihn bezahlen. Die Kritik trat auf, und die Frage nach den Quellen seiner Theorien. PESTALOZZIS Name wurde häufig erwähnt, und W. fand es nötig, etwas darauf zu erwidern. In seiner „Infant Education" (1829) schreibt er: „Daß er (PESTALOZZI) ein solches System schon vor langer Zeit angewandt haben könne, hätte ich nicht verneint, wenn jemand es behauptet hätte", aber „die erste Ausgabe dieses Buches wurde geschrieben, bevor ich ein einziges Werk über die Kkerziehung gelesen hatte, weder von ihm noch von einem andern, und den darin geschriebenen Plan lehrte mich die Not, die erfinderisch macht, als ich Vorsteher der Spitalfielder Kkschule war" [1]). Diese Erklärung läßt es ganz unklar, ob er früher andere Werke von PESTALOZZI über Erziehung gelesen hatte oder nicht. Auch war W. wohl selber des Unterschiedes an pädagogischer Bedeutung nicht gewahr, welcher zwischen seinen ersten Werken und den späteren besteht und welchen zu erklären von Wichtigkeit ist. Wir werden die W. so verdrießliche Frage: Wer war der „Erfinder" des „Infant System" anders formulieren als: Was war die Entstehungsgeschichte des „Infant System"?

Die Entstehungsperiode (die ersten 30 oder 40 Jahre des 19. Jahrhunderts) bietet uns wenig Namen, die jetzt noch in der Geschichte der englischen Pädagogik eine Rolle spielen.

Trotzdem merken wir damals eine starke Unterströmung von Interesse, für die Erziehung, die sich auf verschiedene Weise äußerte. Auf der einen Seite zeigte sich dieses Interesse in der Form zahlreicher agitatorischer Traktate, in denen der Staat angerufen wurde, für die Volkserziehung zu sorgen, Traktate, die jetzt vergessen sind, seitdem die treibenden Ursachen nicht

1) W. „I. Ed." IV (1829), Vorwort.

mehr bestehen [1]). Auf der anderen Seite gab es viele Männer und Frauen, die für die Erziehung tätig waren und ihre Erfahrungen schriftlich vor dem Publikum darlegten [2]). Von diesen waren die EDGEWORTHS, Vater und Tochter, die bedeutendsten [3]); außerdem sind nicht unwichtig BELL und LANCASTER, die Geschwister MAYO, WILSON of Walthamstow, und in Schottland OWEN, WOOD und STOW.

Ihre Ideen, obgleich damals frisch und modern, sind in der neueren pädagogischen Literatur untergegangen, resp. von ihr aufgenommen worden.

Unter ihnen waren die EDGEWORTHS die Hauptvermittler der ROUSSEAUschen, die MAYOS der PESTALOZZIschen Ideen in England. Mit fast allen diesen kam W. in persönliche Berührung; wo das nicht bewiesen werden kann, war doch eine gewisse Kenntnis der Arbeit oder der Bücher der Betreffenden unvermeidlich. Er kann kaum in Unkenntnis der Geschwister MAYO gewesen sein. Für die EDGEWORTHS war er genügend interessiert, um ihre berühmte Schule in Irland zu besuchen [4]). Er kann auch ihre Werke gelesen haben. Mit OWEN und seinem Mitarbeiter BUCHANAN kam er in engere Beziehung, wie auch mit WILSON, STOW und WOOD, dem Vorsteher der „Sessional School" in Edinburg und Schöpfer des sogenannten „intellektuellen Systems" [5]). Jedem Einfluß auf W.s Gedankenkreis und dadurch auf das „Infant System" nachzuspüren, ist unmöglich, es hat auch wenig Zweck. Aber wir werden versuchen, sein Verhältnis und das Verhältnis des „Infant System" zu den Hauptströmungen seiner Zeit zu verfolgen. Nach einer Untersuchung derselben finden wir, daß die englischen Kkschulen sich im ganzen, aber mit anderen Voraussetzungen, nach dem Vorbild der OWENschen Kkschule gestalteten, daß die äußeren Einrich-

1) Von diesen Agitatoren war HENRY BROUGHAM der Wortführer vor dem Parlament, dessen Reden über die Volkserziehung (Mai 1818, Juni 1820, Mai 1835) von großem Wert waren.

2) ELIZABETH HAMILTON (1758—1816), eine von den bedeutendsten Schriftstellerinnen ihrer Zeit auf dem Gebiet der Pädagogik, gehört nicht zu dieser Kategorie. Sie war nur theoretisch, nie praktisch tätig.

3) RICHARD LOVELL EDGEWORTH (1744—1811), MARIA EDGEWORTH (1767—1849).

4) W. „E. Di." II, S. 75.

5) W. „E. Di." II, S. 239.

tungen denjenigen der BELLschen und LANCASTERschen Schulen in mehreren Hinsichten glichen, und daß sie bis zu einem gewissen Grad von der neuen reformatorischen Bewegung, die PESTALOZZI als ihren Urheber rühmte, beeinflußt wurden.

Zunächst etwas über den Einfuß von New Lanark.

Wir haben wiederholt angedeutet, daß die Kkschulbewegung ihre Wurzeln in den sozialen Bedürfnissen des Zeitalters hatte; es wird deshalb kein Erstaunen erwecken, daß der Urheber, ROBERT OWEN, ausgeprägter Sozialist war, der erste in England. Sein Plan, kleine Kinder zu erziehen, war nur ein Teil seiner größeren pädagogischen Pläne, und diese wieder nur ein Teil seines großen phantastischen Planes, „den Charakter der heranwachsenden Bevölkerung von New Lanark gut auszubilden" und dadurch auf die ganze Menschheit zu wirken [1]). Er war strenger Determinist: „Dem Menschen ohne eine einzige Ausnahme ist sein Charakter gegeben; seine Vorfahren entscheiden darüber für ihn." Und wieder: „Man kann einer Gemeinde, ja der ganzen Welt jeden Charakter geben, den besten wie den schlechtesten" [2]). Er war auch Hedonist von der Schule BENTHAMS. „Das eine Prinzip des Handelns, welches alle die komplizierten und einander entgegenwirkenden Triebfedern zum Guten, deren es jetzt unzählige sind, ersetzen kann, ist die Glückseligkeit des Einzelnen, welche nur durch die Förderung des Glückes der Gemeinschaft erreicht werden kann" [3]). Diese Ideen hatte OWEN zuerst in seinem „New View of Society" und „Essays on the Formation of Character" (1812—1813), wie auch in der „Address to the People of New Lanark" (1816) der Oeffentlichkeit übergeben.

Hier finden wir auch Hinweise auf einen Versuch, den er eben machte, die Kinder seiner Arbeiter zu erziehen. Sein Glaube an die Macht der Erziehung war fast grenzenlos, aber er hatte bald die Notwendigkeit gesehen, mit den jüngsten Kindern anzufangen. Ihre eigenen Eltern konnten sie nicht erziehen, und zwar aus drei Gründen: es gebrach ihnen 1) an Raum, 2) an Zeit, und 3) an den nötigen Kenntnissen [4]).

1) „Life of OWEN, written by himself", Bd. I, S. 84.
2) „1st Essay on the formation of Character". (Life of OWEN, I, S. 266.)
3) Ebenda, S. 268.
4) „Life of R. OWEN", Bd. I, S. 83.

Im Jahre 1816, wie schon gesagt worden ist, wurde das „Institut für Charakterbildung" eröffnet, wo Kinder von 3—10 Jahren (d. i. das Alter, in dem sie zur Fabrikarbeit zugelassen wurden) erzogen werden sollten.

In der Vorbereitungsschule wurden die Kinder, so berichtet er, unaufhörlich überwacht, um sie zu guten Gewohnheiten zu erziehen, was bei diesem frühen Lebensalter nur durch „Beispiel und Uebung" erreicht werden kann [1]).

Bücher verwarf OWEN ganz und gar; trotzdem sollten die Kinder Unterricht haben ihrem Alter entsprechend; ein großer Teil des Tages wurde in der frischen Luft zugebracht. Schwer war es, für eine solche Schule einen Erzieher zu finden, endlich fand er einen Weber, JAMES BUCHANAN, der zwar „kaum lesen oder schreiben konnte", der aber „Kinder von Natur sehr lieb hatte", und „dessen Geduld unerschöpflich war" [2]). Er wurde von einer Frau, MOLLY YOUNG, einer Fabrikarbeiterin, unterstützt. Welchen Anteil BUCHANAN an der Ausführung der OWENschen Ideen in der Kkschule nahm, ist schwer zu sagen. Wir haben keinen schriftlichen Bericht über seine Tätigkeit, weder in New Lanark noch in London. Nach OWEN, der eine starke Neigung hatte, die Arbeit anderer Leute geringzuschätzen, spielte er eine sehr passive Rolle: er (OWEN) wäre der Anweisende gewesen, BUCHANAN hätte ihm gehorcht. Dies ist aber kaum wahrscheinlich. BUCHANANS von OWEN zugegebene Kinderliebe mußte ihn zu Methoden führen, um OWENS Grundsätze: „keine Strafe, viel frische Luft und Bewegung, Unterricht ohne Bücher und ohne Ueberdruß" zu verwirklichen. Der Verfasser des oben erwähnten Artikels in der „Westminster Review" [3]) (1847) schreibt BUCHANAN das Verdienst der Begründung der Kkschulen überhaupt zu. Ohne so weit zu gehen, läßt sich vermuten, daß BUCHANAN als erster dieses Kreises den Versuch machte, Unterricht mit Spiel zu vereinigen, was für das „Infant System" charakteristisch war.

OWEN selber war nicht unbekannt mit den pädagogischen Strömungen seiner Zeit. Er wußte von den Bestrebungen

1) Bericht vor dem Unterhause, 1816, zitiert von GILL, „Systems of Education", S. 76.

2) „Life of OWEN", Bd. I, S. 138—139.

3) Westminster Review, 1847.

BELLS und LANCASTERS um die Volkserziehung und hatte sie mit Geld unterstützt. Mit LANCASTER stand er im engeren Verkehr und hat sich seines guten Rates bedient [1]).

Er hatte auch die Bekanntschaft von Mr. EDGEWORTH gemacht, der mit seiner Tochter MARIA, der berühmten Romanschriftstellerin, seine „Practical Education" (1798) herausgegeben hatte. Es kann vielleicht nur ein Scherz gewesen sein, wenn EDGEWORTH von OWEN sagte: „Ich habe dieses Mannes Werke gelesen; er ist in meinem Gehirn gewesen und hat meine Ideen gestohlen" [2]). Eine Aehnlichkeit ist allerdings da. Wir bemerken dieselbe Forderung der „frühzeitigen Erziehung", denselben Glauben an die Zweckmäßigkeit natürlicher Strafen, dieselbe Anwendung von Bildern im Unterricht, dieselbe Vernachlässigung des Religionsunterrichts. Also scheint es möglich, daß OWEN von Mr. EDGEWORTH, der sich mit Erziehungsfragen viel früher als OWEN beschäftigt hatte, ziemlich viel gelernt hat. Wir bemerken, daß Miss EDGEWORTHS Bücher [3]) in der Oberschule benutzt wurden. Erst nach der Begründung des „Instituts für Charakterbildung" hat OWEN, was er nennt, „die drei berühmtesten Schulen in der Schweiz" mit Professor PICTET aus Genf besucht [4]). Seine Beschreibung OBERLINS, den er als katholischen Pfarrer bezeichnet, und dem er geraten haben soll, eine Kkschule zu begründen, ist fast unerkennbar. Von PESTALOZZI, den er zu Yverdun besuchte, schreibt er mit lächerlicher Herablassung. „Seine Theorie war gut, aber seine Mittel und seine Erfahrung sehr beschränkt und seine Grundsätze die des alten Systems. Seine Schule aber stand eine Stufe höher als die gewöhnlichen oder ‚Routine-Schools' für arme Kinder, und wir freuten uns deshalb darüber" [5]). Von M. DE FELLENBERG allein spricht er mit Hochachtung [6]). Obgleich OWEN dieses Urteil über PESTALOZZI im Jahre 1857, als P.s Ruhm in England längst bestand, schreiben konnte, hat BUCHANAN, wie es scheint,

1) Der Verfasser von „Schools for the industrial Classes" (1837) schreibt die Idee der Schulen in New Lanark LANCASTER zu (S. 41). „Life of OWEN", Bd. I, S. 110.

2) „Life of ROBERT OWEN, written by himself", Bd. I, S. 110.

3) Wahrscheinlich „The Early Lessons" (1822).

4) „Life of OWEN", Bd. I, S. 174—177.

5) Ebenda.

6) Ebenda.

dessen Werke mit Eifer gelesen, da er sie als notwendig zur Vorbereitung für die Tätigkeit an einer Kkschule empfahl, und wir bemerken, daß die PESTALOZZIschen „Object Lessons“ und das Kopfrechnen schon 1824 in der New Lanark-Schule eingeführt waren.

Wir haben uns bei der Schilderung des Einflusses seiner Zeitgenossen auf OWEN etwas lange aufgehalten, weil es für das Verständnis des Wesens der englischen Kkschulen, denen die Schule zu New Lanark zum Vorbild diente, nötig ist.

Was waren die Grundzüge des New Lanark-Kkschulsystems? Bei Beantwortung dieser Frage sind wir auf OWENS schon erwähnte Schriften von 1812—1813 angewiesen, auf seinen Bericht vor dem Unterhause, auf das Buch seines Sohnes [1]) und auf seine Selbstbiographie (1857), die aber erst geschrieben wurde, als die Schule von den englischen Kkschulen schon beeinflußt war. Wir fassen kurz zusammen:

I. Der Zweck der Kkschulen war vor allem die Bildung des Charakters. Bei diesem Prozeß war das Kind gänzlich passiv. „Man kann Kindern“, schreibt OWEN, „jede beliebige Sprache, beliebige Gefühle, äußerliche Gewohnheiten, Manieren und irgend einen beliebigen Glauben einprägen, soweit diese nicht der Natur widersprechen“ [2]). Um dies zu ermöglichen, muß das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern höchst liebevoll sein. Da der Charakter von Vererbung und von äußeren Einflüssen gänzlich determiniert ist, muß

II. das Kind nicht bestraft oder belohnt werden. Es ist für sein Benehmen nicht verantwortlich, deshalb ist „Strafe nicht nur nutzlos, sondern sogar verderblich, sowohl dem Strafenden wie dem Bestraften“ [3]). „Alle Belohnungen und Strafen, außer denjenigen, für die die Natur selber gesorgt hat, und die wir glücklicherweise unter keinem System abschaffen können, werden mit Bedacht ferngehalten, weil sie an sich ungerecht und in ihren Folgen schädlich sind.“ Und weiter, „unter natürlichen Belohnungen und Strafen verstehen wir die augenblicklichen

---

1) „An Outline of the System of Education at New Lanark“, by ROBERT DALE OWEN, 1824.

2) 1st Essay on the Formation of Character.

3) „Life of OWEN“, Bd. I, S. 11.

und die späteren Folgen, die irgend eine Tat notwendig nach sich zieht“ [1]).

III. Der Unterricht war mit Unterhaltung vereinigt. Es wurden keine Bücher benutzt. Doch hielt OWEN es für möglich, den Kindern „die Anfangsgründe des Wissens“ zu geben, bevor sie 6 Jahre alt sind [2]). Das Lesenlernen wurde sehr früh angefangen, dem Wunsche der Eltern zufolge. OWEN selber fand es besser, die Natur und die verschiedenen Eigenschaften der Dinge in des Kindes Umgebung, und erst später „die willkürlichen Zeichen der Gegenstände zu lehren“ [3]); deshalb hatte auch Naturkunde und die Besprechung von Bildern einen Platz auf seinem Lehrplan. Der deistisch gefärbte Religionsunterricht wurde auf die Kenntnis der Werke Gottes gegründet; daneben gab es praktische Moralstunden [4]).

IV. Die Hälfte des Schultages wurde auf dem Spielplatz zugebracht. Dies war aus Gesundheitsrücksichten nötig; aus demselben Grunde erhielten auch die kleinsten Kinder schon Tanzunterricht. Der Spielplatz hatte aber noch einen ganz besonderen Zweck, als nur die nötige Luft und Bewegung zu geben.

Auf ihm sollte vor allem der Charakter diszipliniert und entwickelt werden, und zu diesem Zwecke wurden die Kinder fortwährend von jungen Frauen beaufsichtigt. OWEN spricht ausdrücklich von „der Disziplin des Spielplatzes und der Schule“ [5]). Sogar ein Kind von 2 Jahren sollte auf den Spielplatz geschickt werden mit der Mahnung, „es müsse versuchen, seine Spielgenossen glücklich zu machen“ [6]), und, wie es scheint, wurden „praktische moralische Stunden“ an die Erlebnisse des Spielplatzes geknüpft. Wie weit dies der Fall war, und wie solche Stunden gehalten wurden, wird nicht berichtet.

Dies war also die Vorbereitungsschule zu New Lanark. Wir haben gesagt, daß sie zum Vorbild wurde für die eng-

1) R. DALE OWEN, „Outline of System of Education at New Lanark, S. 9, 11.

2) New Lanark Address („Life“, S. 342).

3) R. DALE OWEN, „Outline of System of Education“, S. 28.

4) Wenn die Eltern es wünschten, wurde auch die Bibel gelesen und der Katechismus gelehrt (R. DALE OWEN, S. 68).

5) „3rd Essay on the Formation of Character“ („Life of OWEN“, S. 294).

6) Ebenda.

lischen Kkschulen, und zwar durch Vermittelung BROUGHAMS und seiner Freunde, die rasch sahen, wie sehr sie den Bedürfnissen einer großen Stadt angemessen war.

Die neue Schule zu Westminster befriedigte OWEN sehr wenig. Er beschreibt sie als in dem Geiste und nach dem Muster der alten irrationellen Schulen geleitet [1]). Dann besuchte er W. Er berichtet selber, „ich gab ihm Anweisung im allgemeinen und im besonderen, wie er die Kinder behandeln und sie ohne Strafe durch Liebe und regelmäßige Freundlichkeit leiten sollte. Er wurde ein eifriger Lehrling meines Systems, soweit es die äußere und materielle Form betraf, hatte aber nicht die Fähigkeit, es als den ersten Schritt, einen vernunftgemäßen Charakter für eine vernunftgemäße Gesellschaft zu bilden, zu verstehen“ [1]). Es ist jetzt nicht schwer, einzusehen, wo W. und die Förderer der englischen Kkschulen sich von OWEN losmachten.

OWENS Schulversuche waren eben ein Teil eines großen Entwurfes, die Gesellschaft überhaupt zu bessern. In England aber waren seine Ansichten keineswegs allgemein verbreitet. BROUGHAM sagt in einer Rede vor dem Unterhause (Dezember 1819) ausdrücklich, daß er „die Meinungen von Mr. OWEN für unbegründet halte und über manche Fragen nicht mit ihm übereinstimme; er will aber, daß seine (OWENS) Theorien über Kindererziehung untersucht werden“ [2]). Dies ist die einzige öffentliche Abweisung von OWENS Prinzipien durch einen der Hauptvertreter der Kkschulbewegung, die wir finden.

Wir werden die beiden Systeme Punkt für Punkt, aber kurz vergleichen.

I. Der Zweck beider — der New Lanark-Schule und der englischen Schulen — kann in denselben Worten ausgedrückt werden: die Bildung des Charakters. Diese Worte bedeuten aber in beiden Fällen nicht dasselbe. Für OWEN war das Kind ein Spielzeug in der Hand des Lehrers, ein absolut plastisches Wesen, welches, weil es von seinen Verhältnissen gänzlich abhängig war, nicht für verantwortlich gehalten werden konnte. Es ist schwer, zu sagen, ob man von Charakter sprechen kann, wo alles für das Kind determiniert ist, entweder

1) „Life of R. OWEN“, Bd. I, S. 152—153.

2) Zitiert aus BROUGHAMS Rede, W. „I. E“ I, S. 72.

durch Vererbung oder durch seine Umgebung. Es ist wahrscheinlich, daß OWENS deterministische Ansichten, von W. wenigstens, nie ordentlich verstanden wurden, und daß er, wie BUCHANAN vor ihm, nur das eingesehen hat, was er selber aus eigener Erfahrung schon wußte, nämlich daß es wünschenswert sei, junge Kinder zu guten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, ohne sich jedoch klar zu machen, wo die Grenzen der Erziehung liegen. OWENS großartige Pläne, „vernunftgemäße Charaktere" für eine zukünftige „vernunftgemäße Gesellschaft zu bilden", haben wohl beide einfach nicht beachtet. Auch die Auffassung des ethischen Ideals als die größtmögliche Glückseligkeit des Einzelnen sowie des Ganzen konnten sie sich nicht zu eigen machen.

II. Die Strafe wurde in den englischen Schulen nicht gänzlich abgeschafft. Es herrschte eine Neigung, sie soweit wie möglich zu beseitigen. aber wir finden wenigstens in den ersten vier englischen Kkschulen, daß gelegentlich Gebrauch davon gemacht wurde.

Und aus dieser Beibehaltung der Strafe allein können wir die Ansicht lesen, daß das Kind in moralischen Fragen verantwortlich zu machen sei.

Belohnungen waren häufig und wurden oft beibehalten, wo die Strafe nach einiger Ueberlegung aufgegeben wurde.

III. Was den Unterricht betrifft, so finden wir im ganzen Uebereinstimmung zwischen der schottischen und den englischen Schulen. Das Prinzip, Unterhaltung mit dem Unterricht zu vereinigen, wurde bis zum äußersten durchgeführt. Es zeigte sich eine stärkere Neigung in den englischen Schulen, die eigentlichen Schulfächer in den Lehrplan aufzunehmen, als in New Lanark gebilligt wurde.

In einem Punkte des Lehrplans unterscheidet sich das englische „Infant System" von dem von New Lanark, nämlich darin, daß der Religionsunterricht nicht nur geduldet, sondern für einen wichtigen und wertvollen Unterrichtsgegenstand, vielleicht den wertvollsten gehalten wurde.

IV. Aber fast das Wertvollste, was die neuen Schulen von dem Vorbild in New Lanark zu lernen hatten, und was die Kkschulen überhaupt von den meisten Volksschulen unterschied, war der Gebrauch des Spielplatzes. Und wie in New Lanark

war er nicht nur da der Gesundheit wegen, sondern um dem Lehrer Gelegenheit zu geben, den Charakter der Kinder genauer zu studieren und ihn zum Guten zu beeinflussen.

Der Einfluß der Schulen der National- und Britisch-ausländischen Gesellschaft.

Wir haben schon auf die Begründung dieser beiden großen „Societies" (Gesellschaften), die einen so großen Anteil an der Verbreitung des Elementarunterrichts unter dem Volke hatten, im ersten Teil dieser Arbeit hingewiesen. Sie wurde in jenem Zeitalter, wo es an genügenden Lehrkräften fast gänzlich fehlte, durch die Einführung oder Wiedereinführung des gegenseitigen Unterrichts ermöglicht. Daß ein heftiger Streit zwischen den beiden Urhebern entstanden ist[1]), teilweise wegen der Verschiedenheit ihrer religiösen Anschauungen, teilweise aus rein pädagogischen Gründen, indem beide für sich die Ehre beanspruchten, Erfinder des „monitorischen Systems" zu sein, ist allgemein bekannt. Unter den weitreichenden Folgen dieser Streitfrage möchten wir bloß eine erwähnen, nämlich die Erweckung des Interesses für historische Pädagogik in England. Geschichten der Pädagogik waren noch nicht geschrieben, aber als die Männer darüber stritten, welcher von ihnen der Erfinder des Systems des gegenseitigen Unterrichts sei, wurde das große Publikum und noch mehr die Parteien, die um den einen und den anderen sich sammelten, auf die Antwort gespannt, ob BELL von LANCASTER geborgt hätte oder umgekehrt. Und dann stellte es sich heraus, daß weder der eine noch der andere als „Erfinder" des gegenseitigen Unterrichts betrachtet werden konnte, da er schon viel früher, im Jahre 1790 in Paris, angewandt und wahrscheinlich von BELL aus Indien gebracht worden war[2]). Wir erwähnen diesen Kampf, den größten, den es je in England über eine pädagogische Frage gegeben hat, weil es verständlicher macht, wie die Frage nach dem „Erfinder" des „Infant System" entstehen, so viel Interesse erwecken und so heftig debattiert werden konnte. Das sogenannte „monitorische System" oder „die Lehrmethode durch gegenseitigen Unterricht" braucht kaum eine Erklärung.

1) gegen das Jahr 1807.

2) HAMEL, „Der gegenseitige Unterricht", S. 60—61 u. 65.

Das Wesentliche daran war, daß die Schüler selber den Unterricht ihren Mitschülern erteilten und auch die Aufsicht über sie hatten. Dies machte eine genaue Klassifikation der Kinder nach ihren Fähigkeiten absolut nötig.

Diese Methode hatte bekanntlich drei große Vorteile:

1) daß es möglich war, einer viel größeren Zahl Schüler die elementaren Kenntnisse beizubringen, als unter der alten individuellen Methode;

2) daß sie sehr billig war, und dies war damals vielleicht die Hauptempfehlung;

3) daß man im stande war, auch in den großen Schulen, die sie ermöglichte, einen hohen Grad von Ordnung zu erhalten.

Sie hatte einen Nachteil, so groß, daß er alle Vorteile aufwog, nämlich den, daß, obgleich bloße Fertigkeiten sich in dieser Weise wohl überliefern ließen, ein erzieherischer Unterricht ausgeschlossen war.

Abgesehen davon hatten BELL und LANCASTER wenig Neues aufzuweisen, mit Ausnahme des Gebrauches des Sandtisches und ihres Versuches, vermittelst dieses Schreiben und Lesen zugleich zu lehren. Fragen wir uns jetzt, inwiefern die englischen Kkschulen sich nach diesem Muster richteten, so finden wir zunächst, daß hier, wo es eine reine Unmöglichkeit zu sein scheint, der gegenseitige Unterricht wieder auftaucht. Und nicht nur, was wir als die Urform des „monitorischen Systems" bezeichnen können, welche in jeder guten Familie zu finden ist, nämlich daß die älteren Kinder den Eltern helfen, die jüngeren Geschwister zu bewachen. Dies hatte OWEN empfohlen. „Die älteren Kinder (d. h. die 4—6-jährigen) sollen für die jüngeren sorgen und helfen, sie zu lehren, einander glücklich zu machen" [1]). An solche gelegentliche gegenseitige Hilfe, die sich auch in das intellektuelle Gebiet erstrecken durfte, dachte auch wohl PESTALOZZI, als er schrieb, „so wie das ältere und fähigere Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleineren Geschwistern leicht alles zeigt, was es kann, und sich froh und groß fühlt, wenn es also die Mutterstelle vertritt, so freuten sich meine Kinder, das, was sie konnten, die anderen

1) „Life of OWEN", Bd. I, S. 139.

zu lehren. Ihr Ehrgefühl erwachte, und sie lernten selber gedoppelt, indem sie wiederholten, andere nachsprechen machten. So hatte ich schnell unter meinen Kindern selbst Gehilfen und Mitarbeiter. Ich machte sie in den ersten Tagen einige sehr schwere Worte auswendig buchstabieren, und sowie eines das Wort konnte, nahm es sogleich etliche, die es noch nicht konnten, zu sich und lehrte dieselben" [1]). Dies wurde aber bei PESTALOZZI nur in der äußersten Not benutzt, und als Dr. BELL ihn besuchte im Jahre 1816, sah er dort keine Spur von seinem geliebten System [2]). Wer der erste war, der diese Methode in die Kkschule einführte, wissen wir nicht. Die Selbstverständlichkeit, mit der W. sich vom Anfang an nach Monitoren umsieht, scheint auf den noch früheren Gebrauch in der Westminster-Schule hinzudeuten.

Zur Verteidigung müssen wir erwägen, daß die Methode noch von allen Seiten verherrlicht und nicht nur als notwendige Aushilfe da, wo es beständig an Lehrkräften fehlte, betrachtet wurde.

Schon im Jahre 1825 scheint die Zahl der kleinen Monitoren beschränkt zu sein, und W. findet es nötig, zu erwähnen, daß die Kinder einander bloß in „dem mechanischen Teil" des Unterrichts lehren. (Das kann nur Wiederholung des schon Gelernten bedeuten.) Aber viel später erst wurde das System in vielen Schulen abgeschafft, was durch die Benutzung einer „Galerie", wo große Massen von Kindern zusammen unterrichtet werden konnten, ermöglicht wurde.

Es erübrigt nur, etwas von den Uebeln, die sich im Gefolge dieser Methode in der Kkschule zeigten, zu sagen. 1) Vor allem gab sie Anlaß zu der Meinung, daß die Kkschulen Unterrichtsschulen wären und nicht Erziehungsanstalten. 2) Es drohte immer die Gefahr, daß die Arbeit des Lehrers, im ungünstigen Falle, die eines bloßen Aufsehers oder Direktors einer Schar kleiner Monitoren wurde, und damit wurde sein direkter Einfluß unermeßlich verkürzt und darauf beschränkt, die kleinen Monitoren nach dem Abgehen der anderen Kinder zu sammeln und in ihren Pflichten einzuüben. 3) Ihre Wirkung auf die kleinen Monitoren selber

1) Brief an einen Freund.

2) LEITCH, „Practical Educationists", aus SOUTHEYS „BELL" zitiert, S. 146.

war nicht immer günstig; W. selber gibt dies zu. „Es ist erstaunlich", schreibt er, „wie so ein kleiner Kerl sich aufblasen und mit der Wichtigkeit seines Amtes großtun kann, und man muß Sorge tragen, daß sie sich nicht zu viel einbilden" [1]). Aber manchmal war es schwer, die Kinder zu überzeugen, daß es eine Ehre wäre, Monitor zu sein, und so wurde es gebräuchlich in der Spitalfielder Schule, wie in anderen, den Monitoren einen Groschen für die Woche als Belohnung zu geben. Dies war aber nicht allgemein und wurde in manchen Fällen aufgegeben wegen des schlechten Einflusses auf die Empfänger [2]). Zugegeben, daß in diesem Zeitalter die Anwendung der Monitoren ein notwendiges Uebel war, so war vielleicht die beste Form desselben diejenige, die wir z. B. in der Edinburger Musterschule finden, wo die Monitoren ihr Amt bloß einen Tag behielten und keine Belohnung bekamen [3]).

Es ist überhaupt zu bedauern, daß die Kkschulen sich außer in der Methode des gegenseitigen Unterrichts an die National- und Britisch-ausländischen Schulen so eng anschlossen, daß sie fast denselben Lehrplan annahmen (mit Erweiterungen), anstatt eine selbständige Bahn einzuschlagen. Viele der Vorsteher der Kkschulen erkennen an, daß Lesen, Rechnen und Schreiben von Rechts wegen keinen Platz in der Kkschule haben sollten.

Aber keiner von ihnen hatte den Mut, sie vollständig auszuschließen. Die Wünsche der Eltern, die kurze Schulzeit mancher Kinder machten die Mitteilung der elementaren Fertigkeiten notwendig. Was die Methoden betrifft, so waren die in den Kkschulen angewandten meistens besser als diejenigen in anderen Schulen. In dem einen Punkt aber, in dem die ersteren von den BELLschen und LANCASTERschen Schulen hätten lernen können, haben sie es nicht getan, nämlich in der Vereinigung des Unterrichts im Lesen und Schreiben.

Auch der Sandtisch, der für kleine Kinder besonders passend war, wurde von der Schiefertafel, die in den späteren LANCASTERschen Schulen benutzt wurde, ersetzt, und Lesen und Schreiben wurden jedes für sich mühsam erlernt. Die LAN-

1) W. „I. Ed." III, S. 255. WERTH., S. 60.
2) D. G. GOYDER, „I. Ed." (1826).
3) W. and R. CHAMBERS, „I. Ed.", S. 37.

CASTERschen Wandtafeln von Papier wurden statt der Bücher benutzt.

Der Einfluß PESTALOZZIS.

Die Kunde von PESTALOZZIS unermüdlichen Bestrebungen, die Volkserziehung in der Schweiz zu heben, hatte in England Aufsehen hervorgerufen und eine Menge englischer Pilger nach der Schule in Yverdun gezogen. Unter den ersten war, wie es scheint, Mr. SYNGE von Glanmore Castle, Wicklow, ein Ire, der später (1818) „Eine biographische Skizze PESTALOZZIS“ [1]) herausgab. Dies hatte weiteres Interesse erweckt und die Füße anderer nach Yverdun gelenkt. BROUGHAM hatte Yverdum wie auch Hofwyl besucht und stattete im Jahre 1818 einen Bericht darüber vor einem Komitee des Unterhauses ab. Von dem Eindruck, den PESTALOZZI auf OWEN machte, haben wir schon gesprochen. Der Hauptvermittler der PESTALOZZISchen Ideen in England war CHARLES MAYO, ein Geistlicher, Vorsteher einer englischen „Grammar School“, der durch Mr. SYNGE von P. hörte und Yverdun mit einigen Schülern im Jahre 1819 besuchte. Er wohnte dort 3 Jahre lang als englischer Kaplan. Als er im Jahre 1822 nach England zurückkehrte, versuchte er, die PESTALOZZISchen Ideen in die englische Erziehung einzuführen, und zu diesem Zwecke errichtete er, zuerst in Epsom, eine Schule (für die Kinder der höheren Klassen), die, später nach Cheam (Surrey) verlegt, einen besonders großen Erfolg hatte. Im Jahre 1826 erschien sein „Memoir of P.“ [2]), später gab seine Schwester verschiedene Bücher über den Unterricht an Naturgegenständen nach P.s Muster heraus. Daß P.s Ideen ein neues Licht auf die Probleme der Kkerziehung warfen, war allgemein anerkannt. Aber nicht nur die Aufmerksamkeit Englands war auf Yverdun gerichtet, das Interesse war gegenseitig [3]). P. erklärt auf Bitten von Mr. J. P. GREAVES, der später

1) „A biographical Sketch of the Struggles of PESTALOZZI to establish his System; compiled and translated from his own works“, Dublin 1815; auch: „A Sketch of P.s intuitive System of Calculations“. „Relations and Descriptions of Forms, according to the Principles of PESTALOZZI“, Dublin 1817.

2) „Memoir of P. being the Substance of a Lecture delivered at the Royal Institution“, London 1826.

3) „Wie glücklich wäre ich (schreibt P.), wenn ich eines Tages durch Ihre Stimme die Mütter von Groß-Britannien anreden könnte“! (Brief I.)

der Sekretär der Londoner Kkschulgesellschaft war, in einer Reihe von 34 Briefen an diesen (vom 1. Oktober 1818 bis 12. Mai 1819) seine Ansichten über frühzeitige Erziehung. Diese Briefe wurden 1827, kurz nach P.s Tode ins Englische übersetzt und mit einer kurzen biographischen Skizze herausgegeben [1]).

Auf die Einführung von P.s Schriften in England haben wir schon hingedeutet. Schon im Jahre 1825 waren zwei Uebersetzungen von „Lienhard und Gertrud" erschienen. P.'s sämtliche Werke waren auch deutsch in London zu haben. Die Periode war aber reicher an Bearbeitungen der PESTALOZZIschen Gedanken als an Uebersetzungen [2]).

Dies ist ein Grund, warum der Einfluß P.s sich in England zuerst mehr in der Einführung von neuen Lehrmethoden oder isolierten Lehrfächern als in einem besseren Verständnis der Natur des Kindes oder der Aufgabe der Erziehung zeigte. Dieselbe Tendenz wurde dadurch bestärkt, daß die PESTALOZZIschen Traditionen, wegen der noch hohen Preise pädagogischer Bücher, häufiger mündlich als schriftlich, also sehr leicht einseitig, und vom Geiste des Ueberlieferers persönlich gefärbt, weitergegeben wurden. Auch wurden diese Traditionen, besonders in den Kkschulen, von Männern aufgenommen, die Laien im pädagogischen Sinne waren, und deren praktisches Interesse größer war als ihr theoretisches. Und von dieser allgemeinen Regel machte W. keine Ausnahme. Wir wissen nicht, ob er in den ersten Jahren seiner Tätigkeit etwas von P.s Werken gelesen hat, obgleich es sehr wahrscheinlich ist. Daß

---

1) „Letters on early Education addressed to J. P. GREAVES, Esq., by PESTALOZZI", London 1827. Wir haben den Erörterungen über P.s Einfluß auf das „Infant System" einen breiteren Raum gegeben, als vielleicht der Ausdehnung dieser Arbeit angemessen erscheint. Tatsächlich sind diese Beziehungen noch niemals gründlich betrachtet worden, und von dem von mir benutzten Briefwechsel habe ich kaum mehr als eine bloße Erwähnung gefunden.

2) Unter den frühesten sind: P. H. PULLEN, „The Mother's Book, exemplifying P.s plan of awakening the understanding of children", 1820. „PESTALOZZIS intellectual and intuitive Arithmetic", 1821. Und wieder: „Hints to Mothers on the cultivation of the minds of their children, in the spirit of P.s method", 1823. „A comparative View of the Systems of PESTALOZZI and LANCASTER", 1825.

er in enger Verbindung mit Männern stand, die Yverdun besucht hatten, steht fest, — mit BROUGHAM, OWEN, MAYO und vor allem mit GREAVES. Abgesehen aber von diesen äußerlichen Tatsachen, haben wir Beweise (in seinem Schulsystem), daß er von dem Einfluß P.s nicht unberührt geblieben war.

Freilich haben einige pädagogische Schriftsteller, indem sie die starke Strömung PESTALOZZIscher Ideen in England gerade zu dieser Zeit außer acht ließen, W. als rein originellen Denker betrachtet und von Uebereinstimmung mit, anstatt von Beeinflussung durch P., gesprochen. So z. B. JOHN LEITCH. HOLMAN hat dies am schärfsten ausgedrückt, indem er W. „den englischen PESTALOZZI" nennt, eine Bezeichnung, die etwas irreführend ist[1]). Wir sind der Meinung, daß W., als er P.s Ideen in seiner eigenen Erfahrung bestätigt fand, ihren Ursprung vergaß und sie als eigenes Produkt empfand.

Schon im Jahre 1826 hatte ein Deutscher, der die Spitalfielder Schule besuchte, berichtet, „er fände dort viel Aehnlichkeit mit P.s Lehrart"[2]). Es ist nicht schwer zu verstehen, wie nach der Veröffentlichung der Uebersetzung der Briefe von P. an J. P. GREAVES das Gerücht zu zirkulieren anfing, das sogenannte „Infant System" wäre zuerst von P. entworfen. Wir bemerken auch, daß W. zuerst in der vierten Auflage seiner „Infant Education" (1829), d. i. in der ersten Ausgabe nach der Veröffentlichung der „Briefe", sich genötigt sah, dem öffentlich zu widersprechen[3]). Es ist wahrhaftig auch gar nicht schwer, die Hauptpunkte des „Infant System" aus diesen Briefen allein herauszuziehen. Wir versuchen es.

Die Briefe sind zwar in der Form einer Aufforderung an die Mütter, die früheste Erziehung ihrer Kinder selber ernstlich in die Hand zu nehmen, und einiger Instruktionen dazu geschrieben. Aber nicht nur der Herausgeber, sondern, wie es scheint, auch die Leser der Briefe haben die Antwort auf P.'s Aufforderung in der Gründung der Kkschulen gesehen[4]).

1) Allerdings denkt er ebenso sehr an die Hingabe W.s im Dienste unterdrückter Kinder, als an die Aehnlichkeit der Gesichtspunkte. Wenn er aber damit andeuten will, daß W. England einige große pädagogische Prinzipien gegeben hat, wie P. der Welt, so hat er völlig unrecht.

2) Zitiert v. WERTHEIMER, S. 133.

3) W. „I. Ed." IV, Vorwort.

4) Er (der Herausgeber) schreibt in einer Notiz zu Brief I: „Dies

Wir bedienen uns wo möglich P.s eigener Worte. Er spricht von der „Wichtigkeit einer frühzeitigen Erziehung“ (Brief I). „Unser großes Ziel ist die Entwickelung des Geistes des kleinen Kindes“ (Br. II). „Liebe ist die erste Triebfeder in der frühzeitigen Erziehung“ (Br. XIV). „Ein Kind ist ein Wesen, mit allen menschlichen Fähigkeiten begabt, ohne eine entwickelt zu haben; eine noch nicht entfaltete Knospe.“ „Alle menschlichen Fähigkeiten sollten mit der gleichen Aufmerksamkeit behandelt werden, denn ihr Zusammenwirken allein verspricht Erfolg“ (Br. III, Aehnliches im Br. XXI u. XXII). „Unter den ersten Zeichen der Fähigkeiten eines Kindes finden wir den Wunsch und den Versuch nachzuahmen“ (Br. XXIV). Nach der Erwähnung der Notwendigkeit der „körperlichen Erziehung“ durch Turnen (Br. XXII) sagt er, daß „besondere Uebungen für alle Sinne gefunden werden müßten“ (Br. XXIII). Um die „geistige Erziehung“ des Kindes zu fördern, muß die Mutter „ihrem Kinde einen gewissen Reichtum an Namen geben, indem sie die Gegenstände selber vor das Kind bringt, die Namen ausspricht und das Kind sie wiederholen läßt“ (Br. XXVI). „Von der Kenntnis der Namen“ muß sie „das kleine Kind zur Kenntnis der Eigenschaften der Dinge führen“. „Die erste Regel vermeidet den Fehler, das Gedächtnis allein ohne den Verstand zu üben (Br. XXVI). „Von Gegenständen, die nicht vor das Kind gebracht werden können, sollten Bilder benutzt werden“ (Br. XXVIII). „Man muß das Kind denken lehren“ (Br. XXIX). „Die Elementarmittel . . . sind die Elemente der Zahl, der Form und der Sprache.“ „Die Elemente der Zahl ... sollten immer gelehrt werden, indem man dem Auge des Kindes Gegenstände, die die Einer vertreten, darstellt. Dadurch wird große Leichtigkeit ‚im Kopfrechnen‘ erzeugt.“ „In den Uebungen, die die Elemente der Form betreffen“, ist „die analytische Methode“ zu empfehlen (Br. XXXI). „Die Musik“ ist eins der „wichtigsten Hilfsmittel in der moralischen Erziehung“ (Br. XXIII). Und als Schlußwort führen wir an: „Die körperlichen Fähigkeiten sollen entwickelt werden, ohne zu vergessen, daß sie den niedrigsten Teil der menschlichen Natur vorstellen, der

---

wurde 1818 geschrieben. P.s Hoffnungen sind nicht gescheitert; der einfache und deutliche Beweis für ihre Wichtigkeit ist die Gründung und das Fortschreiten der Kkschulen.“

Geist soll erleuchtet werden . . . die Zucht soll geregelt und das Herz gebildet werden, nicht durch Zwang, sondern durch Liebe, nicht durch Ermahnung, sondern durch Uebung" (Br. XXXIII).

Wir können durchaus nicht so weit gehen, zu sagen, daß das „Infant System" eine bloße Entlehnung von PESTALOZZI sei, sicher ist es aber, daß besonders nach 1827 sein Einfluß darauf sehr stark war. Wir finden in W.s „Early Discipline" (1834) sogar Stellen, wo auch die Ausdrucksform stark an die „Briefe" erinnert, z. B. seine „Hints to Mothers" („E. Di." S. 171—176) können fast als ein Auszug aus einigen „Briefen" betrachtet werden. Das häufig wiederholte Stichwort „Gegenstände, nicht Worte", die Betonung der Notwendigkeit einer gleichzeitigen „moralisch-religiösen, geistigen und körperlichen Erziehung" sind ein Echo von P.s Worten. Ohne die Stärke von P.s Einfluß zu überschätzen, denken wir ihn ganz sicher in einigen Punkten zu sehen, die wir jetzt sehr kurz zusammenfassen wollen.

1) Die Betonung der Notwendigkeit einer dreifachen Erziehung, der moralisch-religiösen, geistigen und körperlichen, und „einer Entwickelung aller Fähigkeiten oder geistigen Kräfte", war das einzige allgemeine Prinzip, das die damalige Zeit P. zu verdanken hatte [1]).

2) Der Versuch, den Unterricht auf Anschauung zu gründen, ist ein Punkt, wo der Geist P.s ohne Zweifel wirksam war. Unterricht mit Bildern war zwar von verschiedenen englischen Pädagogen empfohlen worden (von Mr. EDGEWORTH, OWEN etc.); W. berichtet uns, er sei selber auf die Idee gekommen durch das Beispiel der Mutter eines berühmten Predigers, die mit Hilfe der Bilder auf den Kacheln des Kamins ihren Sohn die Geschichten des Alten und Neuen Testaments lehrte [2]). Es ist aber allgemein anerkannt, daß die Idee durch Naturgegenstände

1) Damit sagen wir keineswegs, daß diese Prinzipien zuerst durch P. in die englische Pädagogik gekommen sind. LOCKE hatte das Kind als körperlich, geistig und moralisch beanlagt betrachtet, eine Auffassung, welche in der englischen Pädagogik immer wieder zum Vorschein kam. Miss HAMILTON in ihren „Briefen über Erziehnng" (1801) hatte geschrieben: „Der wahre Zweck der Erziehung ist dieser, alle Kräfte und Anlagen unserer Natur zur höchsten möglichen Vollkommenheit zu bringen."

2) W. „E. Di." II, S. 7.

zu unterrichten, von P.s Schule durch MAYO nach England gebracht worden ist. W. kann davon entweder durch MAYO oder GREAVES gehört haben. Er schreibt darüber: „Da alle Vorstellungen uns mittelst der Sinne zugeführt werden, so müssen sich jene zuvörderst auf äußere Gegenstände beziehen [1]). Dieser Unterricht wurde aber nicht nur „zur Uebung der Sinne" benutzt, sondern noch mehr im Dienste der Sprache. Aber auch später, als dies nicht länger galt, ging das Gute an diesem Unterricht oft verloren dadurch, daß die Kinder nicht nur Eigenschaften der Dinge erwähnen mußten, die sich mit den Sinnen leicht feststellen ließen, sondern auch andere, die nur von dem Lehrer erwähnt worden waren und also von den Kindern nur gedächtnismäßig aufgenommen wurden. Wie dem auch sein mag, es war wenigstens ein Versuch, Anschauungsunterricht einzuführen.

Im Rechenunterricht wurde vom Konkreten ausgegangen — also ein großer Fortschritt in der Methode. Plötzlich aber hörte die Benutzung des Konkreten auf, und die alte mechanische Behandlung der Zahlen, wie auch das unglückselige Auswendiglernen der arithmetischen Tabellen, erschien wieder.

3) Die Einführung a) der Wortlehre und der Sprechübungen, b) der Formenlehre ging von P. aus. Diese Fächer wurden aber nicht in ihrem PESTALOZZischen Zusammenhang gedacht, als „die Mittel der Verdeutlichung aller unserer Anschauungskenntnisse" [2]) neben der Zahllehre, sondern als neue Lehrfächer, ohne Zusammenhang mit den anderen. Hier finden wir auch keine Tonlehre, wie bei P., sondern nur eine Namenlehre mit Uebungen im Sprechen. Die Formenlehre benutzte W. im Gegensatz zu P. nicht als Vorbereitung zum Zeichnen.

4) W. erwähnt in seiner „Early Discipline" [3]), er hätte „die analytische Methode" von „irgend einer anderen Quelle" bekommen. Wir meinen, sehr wahrscheinlich aus P.s Briefe an GREAVES. W. selber erklärt uns nicht, was er unter „analytischer Methode" versteht. Sein Nachfolger Mr. BROWN bezeichnete mit dem Ausdruck seine Art, ein Gedicht durch Frage und Antwort zu zergliedern.

1) W. „I. E." III, S. 253. WERTH. S. 68.
2) PESTALOZZI, „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt".
3) W. „E. Di." II, S. 9.

Weiter führen wir diese Analyse nicht. Wir haben die Grenzen von P.s Einfluß vielleicht fast zu weit gesteckt, jedenfalls sind wir seinen Spuren nachgegangen, soweit sie irgend erkennbar waren.

Wir wenden uns jetzt zu W.s Darstellung des „Infant System“ [1]), und zwar zunächst der seines Zieles.

c) Das „Infant System“. Das Ziel.

Das Kind war für W. vor allem ein Wesen, welches moralisch-religiös erzogen werden mußte. Er schließt sich der Meinung seiner Gönner an. „Die Beförderer der Kkschulen“, schreibt er, „wollen das Herz bilden; sie wollen den Willen und dessen Affekt bilden, wie auch den Verstand und die Gedanken; sie wollen lieber gute Männer als Gelehrte bilden“ [2]).

Er geht eine Stufe weiter. „Gar manche meinen, eine Kkschule habe nichts weiter zu tun, als die Kinder mit den Buchstaben bekannt zu machen: ich aber glaube, daß die sittliche Bildung das Wichtigste ist, für das Kind selbst und für die Gesellschaft“ [3]).

Dies wiederholt er oft: „Die Entwickelung und Ausbildung der geistigen Kräfte stehen in zweiter Linie, voran steht die Ausbildung des Herzens und Gemütes“ [4]). „Die Herzensbildung, die Willensführung, die Leitung und Veredlung der Affekte während des frühesten Kindesalters waren und sind das Hauptziel des Infant System“ [5]).

Dies hat er besonders oft in einem späteren Werke wiederholt, weil es von vielen Kleinkinderlehrern häufig aus den Augen verloren wurde. Leider hat er es selbst zuweilen vergessen, ja es ist zweifelhaft, ob er sich je klar gemacht hat, daß das Ziel der gesamten Erziehung, des moralischen wie des intellektuellen Teiles, Charakterbildung ist.

Man hatte in England eben angefangen, den trockenen und nur Fertigkeiten vermittelnden Unterricht in einen erzieherischen

---

1) Ueber die Schwierigkeit einer systematischen Darstellung der Ideen WILDERSPINS s. S. 2.

2) W. „I. Ed.“ III, S. 53—54.

3) W. „I. Ed.“ III, S. 126. WERTH., S. 84.

4) W. „System of Education“, S. 13.

5) Ebenda S. 11.

umzugestalten. Darum ist es nicht verwunderlich, daß, obgleich W. theoretisch die Erziehung als Ganzes als „moralische Erziehung“ charakterisierte, er doch, wie viele andere, in der Praxis die moralische Erziehung auf ein bestimmtes Gebiet dieses Ganzen beschränkte. Moralische Erziehung wurde als selbständiger Teil neben geistige und körperliche Erziehung gestellt.

Bevor wir aber die moralische Erziehung schlechthin beschreiben, müssen wir uns an die Erzieher wenden, denn so müssen wir diejenigen, die das große Ziel der Charakterbildung zu verwirklichen haben, bezeichnen.

Die Lehrer und Lehrerinnen in der Kkschule.

Heutzutage, wo wir es für selbstverständlich halten, daß Frauen die Leitung der kleinsten Kinder in der Schule haben, kommt es uns seltsam vor, daß man je anders darüber dachte. Dies war aber der Fall, nicht nur in Schottland, wo es, wie wir sahen, seine natürliche Erklärung in dem besonders hohen Ansehen des Lehrerstandes fand, sondern auch vielfach in England, obgleich keineswegs allgemein.

Es kann sein, daß die Gründer der englischen Schulen auch in diesem Punkte sich die New Lanark-Schule zum Vorbild nahmen und deshalb einen Mann und eine Frau, meistens ein Ehepaar, anderen Lehrkräften vorzogen. Und dies hatte seine Berechtigung. Wenn wir bedenken, daß die ersten Kkschulen in den ärmsten Gegenden Londons waren und daß sie einen Ersatz für das Elternhaus bilden wollten, sehen wir, daß es besonders passend war, ein Ehepaar zu wählen, welches nicht nur den Kindern gegenüber an die Stelle der Eltern treten konnte, sondern auch den armen Nachbarn ein Beispiel guten Familienlebens geben sollte. Schon im Jahre 1825 schreibt W., daß „regsame, denkende Frauen“ ebenso fähig sind, „solche Arbeit zu unternehmen, wie Männer, denen sie nur an physischer Kraft nachstehen“ [1]). In Schottland hatte er erklärt, daß „der Lehrer den intellektuellen Teil übernehmen soll, während die Lehrerin die mütterliche Seite vertritt, indem sie zur Sauberkeit, Ordnung und Feinfühligkeit ermahnt“ [2]).

1) W. „I. Ed.“ III, S. 274. WERTH., S. 58.
2) W. „E. Di.“ II, S. 138.

Trotz dieser Erklärung sollten intellektuelle Fähigkeiten eine sehr geringe Rolle bei der Wahl des Lehrers spielen. Ebensowenig sollte die religiöse Meinung des Betreffenden in Betracht kommen, da die Hauptsache der allgemeine Charakter sei [1]).

Wir wenden uns jetzt zu W.s Anschauung über die nötigen Eigenschaften eines Lehrers und einer Lehrerin und stellen sie in seinen eigenen Worten dar, und zwar etwas ausführlich, weil dieser Teil zu den besten seines Werkes gehört. Vieles davon gilt heute als selbstverständlich, was im Jahre 1823 (als es geschrieben wurde), durchaus neu und modern war [2]). Die Betonung der Notwendigkeit eines hohen moralischen Charakters ist für das Ziel der Kkschule einleuchtend. „Es ist eine ziemlich allgemein verbreitete Meinung, daß beinahe ein jeder kleine Kinder erziehen könne, und daß wenig oder gar keine Geschicklichkeit dazu gehöre. Man irrt sich aber sehr: denn insofern die Obliegenheit damit verbunden ist, die Fundamente der Religion und Tugend in die Seele des Kindes zu legen, so muß man etwas mehr tun, als einige Lehren aus einem Buche predigen, ohne sich zu bekümmern, ob die Kinder auch ein Wort davon verstehen“ [3]). So sagt W. und fährt fort: Es ist von dem Kleinkinderlehrer „Geduld, Sanftmut, Beharrlichkeit, Selbstbeherrschung, Kenntnis der menschlichen Natur und vor allem Religiosität“ [4]) zu verlangen. Und weiter: „Es wäre wohl ein eitles Mühen, die bösen Neigungen der Kinder mit Worten bessern zu wollen, während des Lehrers eigenes Beispiel denselben widerspräche und das Uebel nur vermehren würde; denn Kinder geben auf die Handlungen der anderen genau acht und ahmen schnell das Böse nach: sie merken auf die geringste unserer Bewegungen, daher ist große Vorsicht nötig“ [5]). „Die beste Lehre schlägt fehl, wenn sie nicht mit dem Beispiel des Erziehers übereinstimmt“, aber „die Tugend

---

1) Selten ist es, daß W. es nötig fand, zu erwähnen, daß der Lehrer wegen des starken Nachahmungstriebes der Kinder keinen körperlichen Mangel haben sollte.

2) Wir zitieren aber gewöhnlich von der 3. Ausgabe der „I. E.“, 1825.

3) W. „I. Ed.“ III, S. 241—242. WERTH., S. 54—55.

4) W. ebenda.

5) W. ebenda S. 242. WERTH., S. 55.

und die Rechtlichkeit des Benehmens hat so etwas Mächtiges, daß selbst kleine Kinder Ehrfurcht davor haben“ [1]). Und an einer anderen Stelle: „Ohne das eigene Beispiel des Erziehers werden die besten Lehren unwirksam bleiben; nur durch die magnetisch wirkende Kraft des Beispiels, das ins tiefste Gemüt eingreift, können sympathische Gefühle hervorgebracht werden“ [2]). „Das Beispiel ist ein Talisman, welcher auf die innersten Kräfte des Geistes wirkt und sie zur Selbsttätigkeit anregt“ [3]). „Eine Kkschule kommt mir vor, wie ein kleiner Staat oder wie eine Welt im kleinen, wo natürlich der Lehrer Oberhaupt oder Herrscher ist“ [4]). „Er muß zugleich Ratgeber, Richter und Jury sein“ [5]). „Ein Haupterfordernis ist Geduld, und oft muß der Lehrer oder die Lehrerin eine ganze Stunde zubringen, um eine scheinbar unbedeutende Sache zu schlichten, so z. B., wenn ein Kind das andere verklagt, ihm eine Feder, einen Knopf, eine Kirsche u. dergl. gestohlen zu haben. Kläger und Beklagter erwarten von dem Lehrer oder der Lehrerin volle Gerechtigkeit, und dazu ist zuweilen Zeit und Mühe nötig . . . denn das Betragen der Kinder in der Welt wird eines Tages in einem gewissen Grade von dieser Entscheidung abhängig sein“ [6]). „Es scheint mir nicht notwendig, daß Kinder so entfernt vom Erzieher gehalten werden; vielmehr sollten sie aufgenommen werden, ihn zu ihrem Vertrauten zu machen“ [7]). „Das fundamentale Prinzip der Kkschule ist die Liebe, deshalb sollte der Lehrer sich bemühen, die Liebe der Kinder zu gewinnen“ [8]).

W. schließt seine Bemerkungen mit den folgenden, aus seiner eigenen Erfahrung geschöpften Vorschriften für die Lehrer:

1) „Nie im Zorne ein Kind zu bestrafen.
2) Nie einem Kinde etwas zu nehmen, ohne es ihm zurückzugeben.

1) W. „I. Ed.“ III, S. 279. WERTH., S. 57.
2) W. ebenda S. 279. WERTH., S. 58.
3) W. ebenda S. 279.
4) Ebenda S. 244. WERTH., S. 56.
5) W. ebenda.
6) W. „I. Ed.“ III, S. 244. WERTH., S. 56.
7) W. ebenda S. 245. WERTH., S. 57.
8) W. ebenda S. 273.

3) Nie sich einem Versprechen zu entziehen.
4) Nie einen Fehler zu übersehen.
5) Stets sich zu bestreben, den Kindern als ein Muster zur Nachahmung voranzugehen“ [1]).

d) Die moralische Erziehung.

Im Allgemeinen.

Die Beförderer der Kkschulen haben mit Recht gefühlt, daß das Herausnehmen der Kinder aus dem Unbehagen ihrer Heimat oder aus der Straße mit ihrem bösen Verkehr ohne weiteres von großem Wert für die Persönlichkeit war. „Schon der Abstand zwischen den meist kleinen und schmutzigen Stuben, welche die Kinder verlassen, und dem freundlichen reinlichen Schulzimmer, das sie dafür einnehmen, wird einen höchst erfreulichen Eindruck auf sie machen“ [2]), schreibt WM. WILSON in seinem „System of Infant Schools“. Die Tendenz, die bei der Gründung der Kkschulen vorwaltete, war zunächst eine negative gewesen, die nämlich, daß die Kinder nicht auf der Straße spielen und so äußerlichen Gefahren ausgesetzt sein sollten und von schlechten Einflüssen umringt, — daß sie nicht in einem kleinen Zimmer unter Zwang und Drang, wie in den „dame-schools“, den Tag zubringen müßten, — sondern in einem großen, heiteren Schulzimmer mit regelmäßigem Wechsel von Arbeit und Spiel im Freien, daß sie nicht ihren müden, überarbeiteten Eltern im Wege sein dürften, sondern an einem Orte, auf den sie ein Recht hätten, im Verkehr mit anderen Kleinen ähnlichen Alters. Alle Beschreibungen der früheren Kkschulen stimmen darin überein, daß die Kinder die Schule liebten, daß man nie „eine größere Anhäufung menschlichen Glückes sah“ [3]) als in einer Kkschule. Daß die Kinder in der Schule glücklich gemacht wurden, hatte ohne Zweifel Einfluß auf ihren Charakter und war deshalb von erzieherischem Wert. Das erste, was man das kleine Kind in der Schule lehrte, war „Gehorsam, Ordnung, Feinfühligkeit, Reinlichkeit und Freundlichkeit“ [4]), sagt

1) W. „I. Ed.“ III, S. 246. WERTH., S. 57.
2) WM. WILSON, „System of Inf. Schools“, 1826, zitiert v. WERTHEIMER, S. 259.
3) W.s Bericht vor dem Unterhause, 1835.
4) Ebenda.

W. — also Tugenden, die unter normalen Verhältnissen im Elternhause und unter dem Auge der Mutter gelernt werden. Und hier verlangte W. auch das Zusammenwirken der Eltern mit der Schule. Zu diesem Zweck hat W. vier „Vorschriften für die Eltern, deren Kinder in der Schule zu Spitalfields aufgenommen werden", verfaßt. Diese Vorschriften betreffen die körperliche Reinlichkeit und die Pünktlichkeit im Schulbesuche. Daneben ermahnte er die Eltern, die Kinder zum Gehorsam und durch eigenes Beispiel zur Gottesfurcht zu erziehen.

Jetzt wendet er sich wieder an die Schule. „Laß jedes Kind seinen Hut in seiner Klasse über seinem Sitz aufhängen; dadurch wird vieler Unordnung vorgebeugt werden; für alles einen Ort und alles an seinem Ort, das wird sie an Ordnung gewöhnen. Tut nie etwas für ein Kind, was es selbst tun kann, aber lehrt es, sich selbst seinen Hut aufsetzen und seinen Rock anlegen, und sie, wenn es in die Schule kommt, wieder ablegen. Lehrt ein Kind so früh als möglich sich selbst helfen; fällt ein Kind, und ihr wißt, daß es sich allein aufrichten kann, so hebt es nicht auf; es wird sonst immer so lange liegen bleiben, bis ihr es aufhebt" [1]).

Um eine gute Schulordnung zu erreichen, müssen die Kinder zusammenzuwirken lernen, denn im Zusammenwirken sah er den Uebergang zur eigentlichen schulmäßigen Arbeit. Die schon erwähnten „Handlektionen" sollten es lehren [2]). „Man läßt nämlich die Kinder alle zugleich ihre Hände in die Höhe heben und wieder herabtun, den rechten oder linken Fuß ausstrecken, sich von den Sitzen erheben, die Hände hinter den Rücken legen und mehrere ähnliche Bewegungen gemeinsam ausführen." Diese Lektionen haben den doppelten Zweck, „die Kinder zu ergötzen" und in ihnen das Gefühl für Ordnung zu wecken, was „ein großer Schritt zur Ordnung ist" [3]).

---

1) W. „I. Ed. III, S. 256. WERTH., S. 61.

2) Miss MAYO weist nach, daß „ein rascher und bereiter Gehorsam leichter in einer physischen als in einer moralischen Handlung zu zeigen ist", und daß darum solche Uebungen besonders wertvoll sind („Infant Education" [1838], S. 83).

3) W. „I. Ed." III, S. 253—254. WERTH., S. 59.

Belohnungen und Strafen.

Zuerst etwas über die Strafen. Wir dürfen uns über diese Frage nicht zu kurz fassen, weil sie die Schulverhältnisse der Zeit ganz interessant beleuchtet. Der schon von LOCKE erhobene Einspruch gegen körperliche Strafe war im 19. Jahrhundert wieder lebendig geworden. LOCKE wollte nur wegen Eigensinnes körperliche Strafen und hatte auch ein wichtiges Prinzip darüber formuliert. „Ich kann", schreibt er, „keine Strafe für nützlich halten, bei welcher die Scham, einer Missetat wegen leiden zu müssen, nicht stärker wirkt als der Schmerz" [1]). Die EDGEWORTHS hatten sich in ähnlicher Weise geäußert. ROBERT OWEN lehnte, wie schon angeführt, alle Belohnungen und Strafen prinzipiell ab. In der Volkserziehung waren BELL und LANCASTER besonders eifrig gewesen in der Abschaffung körperlicher Strafen. Der letztere zeigte im Suchen nach Ersatz dafür sein erfinderisches Talent. Er wollte in dem Kinde Beschämung über seine Missetat erwecken — dies gelang ihm auch, aber durch ein künstliches Mittel, durch Spott.

Von diesen Spottstrafen [2]), die LANCASTER später abschaffte, waren die Beschämungsmarken ein Ueberbleibsel [3]). In den „dame-schools" war die Narrenkappe ein ähnliches Mittel.

Wie verhielten sich nun die Kkschulen zu der Frage der Strafe? W. gibt uns keine Theorie der Strafe, hat aber einige wichtige Bemerkungen darüber gemacht. Er drückt sich aus, wie folgt: „Da der Mensch mit der Neigung in die Welt tritt, das zu tun, was er nicht tun soll, so hat man zu allen Zeiten nötig erachtet, ihn durch Gesetze zu zügeln, und, wenn er ihnen entgegen handelt, ihn zu bestrafen. Wenn also Lohn und Strafe notwendig sind, um Männer, von denen man doch

1) JOHN LOCKE, „Some Thoughts concerning Education", 11th edition, London 1812, S. 37.

2) LANCASTERS Strafen sind berühmt geworden. „Der Faule wurde in einer Wiege von einem kleinen Mädchen geschaukelt. Klötze oder Fesseln wurden an Beinen festgemacht. Der Saumselige wurde an ein Pult gebunden. Boshafte Kinder wurden zusammengejocht und mußten rückwärts gehen" (zitiert v. MONTMORENCY, S. 65, in „An Octogenarians Reminiscences" by JAMES BONWICK).

3) Die Beschämungsmarken waren Zettel, die um den Hals gehängt wurden und auf denen die Missetat des kleinen Sünders für die anderen zu lesen war.

voraussetzt, daß sie das Rechte vom Unrechten zu unterscheiden wissen, in Tätigkeit und Ordnung zu erhalten, wie kann man erwarten, daß Kinder, welche mit angeerbten bösen Neigungen auf die Welt kommen, ohne irgend eine Art von Strafe regiert werden können." Sie muß aber „nur als letztes Mittel dienen" [1]). Daß Strafe notwendig ist, behauptet er, trotzdem er weiß, daß dies nicht „die populäre Meinung" ist. Die Strafe muß der Individualität des betreffenden Kindes angepaßt werden. „Wirklich sind die Anlagen und Neigungen der Kinder so verschieden wie ihre Physiognomien; nicht zwei sind sich gleich, und was für ein Kind taugt, taugt nicht für das andere; daher die Unzulässigkeit von feststehenden, unveränderlichen Bestrafungsformen. Was dächte man wohl von einem Arzte, der für jeden Körper das nämliche verschreiben würde" [2])? „Ich gebe die Möglichkeit zu, mit Kindern ohne körperliche Strafe auszukommen, ja ich habe selbst einige, welche nie gestraft wurden, bei welchen ein einziges Wort hinreicht" [3]). Bei anderen war körperliche Strafe nötig, sie wurde aber auf „einen kleinen Streich auf die Hand" beschränkt. Bloß in einem Fall ist W. auf die zu der Zeit nicht seltenen Strafen durch Schande [4]) zurückgekommen — nämlich wenn die Kinder von der Schule wegblieben, um sich in den Straßen herumzutreiben, ohne daß die Eltern es wußten. Dies geschah nur, „wenn ein Kind ein Neuling in der Schule war und sie noch nicht lieben gelernt hatte. Auf die Kritik, die dies hervorrief, antwortet W., er wäre dazu getrieben worden, um zwei schlimmere Möglichkeiten zu vermeiden: das Wegschicken von der Schule, was für das

1) W. „I. Ed." III. WERTH., S. 87 u. 88.

2) Ebenda. WERTH., S. 88.

3) Ebenda.

4) Diese Schandstrafen waren, wie W. selber zugibt, durchaus „kindisch und läppisch". Das Kind mußte einen Besen halten oder ein Stück grünes Zeug als Schwanz tragen oder in eine Art vermittelst des Ofenschirms hergestellten Käfig gesperrt werden. Es war sicherlich von übler Wirkung, daß es den Kindern erlaubt wurde, sich über den Unglücklichen lustig zu machen. W. sah dies selber ein und stellte diese Verspottung ab, obgleich er die Schandstrafen eine Zeitlang noch beibehielt. Es ist fast unglaublich, daß einer, der gegen diese Art Strafe protestierte, D. G. GOYDER, selber die LANCASTERschen Fußblöcke und Handfesseln mit einer Beschämungsmarke daran empfahl.

spätere Leben oft von bösem Einfluß wäre, oder das Zurückhalten in der Schule nach der Schulzeit, „denn", sagt er, „zu meinem Zwecke, den Kindern Liebe zur Schule einzuflößen, taugt es nicht, diese in ein Gefängnis umzuschaffen" [1]). Bald nachher hat er die Strafen durch Schande, die bei ihm nie häufig gewesen waren, gänzlich eingestellt. Der Einfluß von W. WILSON war in diesem Falle wirksam, der das Prinzip formulierte: „Irgend eine Strafe ist wohl nötig, es sollte aber nur das moralische Wohl des Kindes und der Schule in Betracht kommen" [2]). In seinem Berichte vor dem Unterhause (1835) mußte W. zugeben, die körperliche Strafe wäre noch nicht gänzlich beseitigt. „Der kleine Streich" auf die Hand war aber zur bloßen Form geworden. „Nach einer feierlichen Untersuchung von seinesgleichen erhielt der Missetäter dieses ‚Streichlein' als Form, d. h. ‚er wird für bestraft angesehen', um einen Ausdruck aus dem Ehrenkodex zu borgen" [3]). Diese „Untersuchung vor den Geschworenen", die von ANDREW BELL in die Schule eingeführt wurde [4]), ist die letzte Form der WILDERSPINschen Strafe. Daß irgend ein Streit zwischen zwei Kindern oder die Missetat eines Kindes vor der ganzen Schule untersucht wurde, während die versammelten Kinder zuhörten und selber mit dem Lehrer als Ratgeber das Urteil aussprachen, wurde als ein wichtiger Teil der Disziplin der Schule angesehen. Die Tendenz, die Strafe überhaupt abzuschaffen, hatte ihren Grund in dem Wunsche, ein freundlicheres Verhältnis zwischen Lehrer und Zögling herzustellen; darum finden wir einen Zuwachs anstatt einer Abnahme der Belohnungen. BELL und LANCASTER hatten das System des Platzwechsels nach Verdienst eingeführt, „nach welchem Lohn und Strafe . . . jeden Augenblick dem Verdienste gemäß ausgeteilt" wurden [5]). Dazu kommen positive Belohnungen — durch Geld, Bücher, Medaillen, Verdienstbillete u. s. w. In der Kkschule finden wir viel weniger davon. „Wir haben keine Auszeichnungsmarken", sagt W., „keine Kreuze an dem Knopfloch, kein Stück Bändchen an

1) W. „I. Ed." III, S. 215. WERTH., S. 93.
2) W. WILSON, „System of Infant Schools" (1825), S. 27.
3) Bericht von JAMES SIMPSON, Juristen vor dem Unterhause, 1835.
4) LEITCH, „Practical Educationists".
5) HAMEL, „Der gegenseitige Unterricht", S. 108.

dem Kinde, keine Medaillen oder irgend etwas dergleichen. Es würde einen Zankapfel unter die Kinder werfen“ [1]). Ebenso wurde das Steigen und Sinken in der Klasse nach einem Versuche abgeschafft — weil es nicht zweckmäßig war, Kinder wegen ihrer natürlichen Gaben oder Mängel zu belohnen oder zu bestrafen [2]). Trotzdem wurden, wie wir gesehen haben, die Monitoren mit Geld belohnt oder besser bezahlt. Es war auch üblich in der Spitalfielder Schule, diejenigen, die regelmäßig in die Schule kamen, mit Kleidungsstücken zu versorgen. Wm. Wilson stimmte mit W. in dieser Frage völlig überein.

Praktischer moralischer Unterricht auf dem Spielplatz.

Der eigentliche Schauplatz der moralischen Zucht war aber nicht die Schule, sondern der Spielplatz, und wie schon angeführt, in etwas eigentümlicher Weise. Hier handelte es sich nicht, wie in den großen „Public Schools“, um ein systematisches erziehendes Spiel, wobei ein einiges Zusammenwirken, das Hintanstellen des eigenen Vorteils zum allgemeinen Besten, von dem Zögling fürs Leben erlernt werden sollte. Vielmehr wurden die Kinder, wenn nicht gerade Unterricht erteilt wurde, ihrem eigenen Willen überlassen. W. schreibt: „Der Spielplatz ist für die Kleinen eine Welt, in welcher sie sich selber überlassen sind, und wo sich die Resultate ihrer Erziehung abnehmen lassen; denn wenn ein Kind rauf- und zanksüchtig ist, so wird der Spielplatz die Wahlstatt sein, wo es sich äußert, und dadurch findet der Lehrer Gelegenheit, ihnen passende Ermahnungen zu machen“ [3]). Auf dem Spielplatz zeigen sich Uebermut, Selbstliebe, Eigennutz auch unter Kindern, die sich in der Schule selbst ganz ordentlich benehmen. „Ohne Spielplatz wären also diese bösen Neigungen unentdeckt zur Reife gediehen, bis sie, dem Kinde zur eingefleischten Gewohnheit geworden, den entschiedensteu Einfluß auf sein künftiges Betragen gewonnen hätten“ [4]). Außer diesen Ermahnungen, die den großen Vorteil hatten, sich an konkrete Beispiele anzuknüpfen,

1) W.s Bericht vor dem Unterhause, 1835.
2) Ebenda.
3) W. „I. Ed.“ III, S. 202. Werth., S. 52—53.
4) W. ebenda.

mußten hier die Kinder eine Art moralischer Probe bestehen, worauf W. und andere großes Gewicht legten.

Der Spielplatz wurde mit Obstbäumen und Blumen in der Mitte und ringsherum bepflanzt, nicht nur der Annehmlichkeit wegen, sondern auch um den Kindern Gelegenheit zu verschaffen, „Achtung für fremdes Eigentum zu erlangen“ [1]).

Das Obst und die Blumen sollten „für heilig gehalten“ und unter keinen Umständen von ihnen gepflückt werden.

Abgesehen vom Spielplatz, ist es zu bemerken, daß W. solche Proben überhaupt sehr hoch schätzte und auf ihre Resultate stolz war, aus denen er den Beweis für eine immer steigende Ehrlichkeit der Zöglinge las. Er erzählt in seiner „Early Discipline“ [2]), wie 1500 Kinder unter seiner Leitung einen zoologischen Garten besuchten, wo die Beete bunt von Blumen waren, und wie das von dem Besitzer vorher verlangte Pfand mit Lobesworten zurückgegeben wurde, weil nichts von den Kindern angerührt worden war. Weiter berichtet er, daß von dem Mittagessen, das die Kinder mit in die Schule brachten, und das in unverschlossenen Verschlägen untergebracht wurde, niemals ein Stück Brot verschwunden sei, obgleich manche Kinder sehr schlecht ernährt waren und gern aßen, was der Lehrer ihnen von Resten gab [3]).

Von anderem moralischen Unterricht, den W. gelegentlich in der Schule erteilte, geben wir ein charakteristisches Beispiel, welches C. MAYO anführt. Eben als die Kinder für diesen Tag entlassen werden sollten, versammelt er sie rings um sich herum und fragt, indem er die Hand in seine Tasche steckt: „Wessen Schilling ist dies?“ „Der Ihrige, Herr Lehrer“, war die allgemeine Antwort. — „Und hat irgend einer das Recht, mir ihn zu nehmen?“ „Nein, nein, das wäre gestohlen.“ Nun zog er die Münze aus der Tasche und hielt sie in der Hand hoch: „Wessen ist der Schilling nun? Hat irgend einer das Recht, mir ihn zu nehmen?“ Damit warf er ihn zur Erde und fragte: „Wessen ist er nun?“ Augenblicklich sprangen wohl zwanzig dieser Kleinen herbei, um sich der Münze zu bemächtigen. Der praktische Moralist war auf seiner Hut, er bedeckte den glän-

1) W. „I. Ed.“ III, S. 137.
2) W. „E. Di.“ III, S. 327.
3) W. „I. Ed.“ III, S. 137.

zenden Köder mit dem Fuß, hieß die kleinen Uebertreter auf ihre Sitze zurückkehren und wandte sich nochmals an die größeren mit der Frage: „Wem gehört der Schilling nun?“ „Ihnen, Herr Lehrer, Ihnen.“ Er wiederholte die Frage so oft, bis jede Stimme ausrief: „Er gehört Ihnen, Ihnen.“ „Also“, fuhr er fort, „wenn es mir gefällt, diesen Schilling die ganze Nacht hindurch auf dem Hofe zu lassen, hat irgend einer das Recht, ihn wegzunehmen?“ „Keiner, keiner“, war die einstimmige Antwort. So geht denn nach Hause, und morgen früh wollen wir sehen, ob mein Schilling noch an seinem Orte ist. Den anderen Tag war der Lehrer der erste in der Schule; als die Kinder kamen, sahen sie den Schilling noch immer an derselben Stelle liegen, und einige kurze Anmerkungen waren geeignet, diesen moralischen Eindruck tief einzuprägen [1]).

Solche moralische Proben, wie wir eben geschildert haben, waren in jenem Zeitalter sehr beliebt. Die EDGEWORTHS geben einen Auszug aus Mme. DE GENLIS' „Adèle et Théodore“, worin erzählt wird, wie Théodore eine Schachtel mit Näschereien gegeben wird, die er behalten muß, ohne einen einzigen Bonbon zu essen, — und empfehlen, Aehnliches auch bei Kindern von 5 oder 6 Jahren anzuwenden, um sie frühzeitig an genaueste Gewissenhaftigkeit zu gewöhnen.

Bei den Londoner Kkschulen waren diese Versuche, unserer Meinung nach, berechtigter, als sie es je in einer ehrbaren Familie sind (s. S. 61—63).

Religionsunterricht.

„Welcher Mensch, der sein Geschäft und die Natur des jugendlichen Geistes versteht, würde je daran denken, den moralischen Unterricht vom religiösen zu trennen“ [2])? „Der moralische und der religiöse Unterricht sind so verbunden, so ineinander geflochten, daß sie scheiden oder moralischen Unterricht ohne religiösen geben, dasselbe heißt, wie das Herz und die Lungen aus dem menschlichen Körper wegnehmen“ [3]). — So schreibt W. (1840), freilich mit tadelndem Seitenblick auf einige Vorschläge gewisser Mitglieder der Regierung, die das

1) CHARLES MAYO, Observations on . . . Inf. Schools, S. 21—22 (1827).
2) W. „System of Education“, S. 227—228.
3) Ebenda.

sogenannte „gemischte (oder irische) System“ im Religionsunterricht (s. S. 29) in dem vorgeschlagenen „National System of Education“ einführen wollten.

Tatsächlich ist von vornherein WILDERSPINS und seiner Gönner Anschauung immer die gewesen, daß der Religionsunterricht ein unentbehrliches Mittel in der Erziehung der kleinen Kinder sei. Darin unterschieden sich, wie gesagt, die englischen Kkschulen von ihrem Vorbild in New Lanark.

Da die hervorragendsten Mitglieder der ersten Kkschulgesellschaft dieselben Männer waren, die auch zu JOSEPH LANCASTERS Partei gehört hatten, war es nur natürlich, daß die Schulen, die von ihnen ausgingen, einen möglichst unparteiischen (unsectarian) Unterricht bevorzugen würden. W. versucht, so weit wie möglich, dieses Prinzip durchzuführen. Er glaubt, wie LANCASTER vor ihm, daß niemand an biblischem Unterricht Anstoß nehmen könne; da aber die Kinder zu klein sind, die Bibel selber zu lesen und zu verstehen, führt er als Ersatz Bilder aus der biblischen Geschichte ein. Diese Bilder hatten meistens Geschichten aus dem Leben Jesu zum Gegenstand, neben einigen aus dem Alten Teştament. Aber trotz der Absicht, alles zu vereinfachen, wurde ein schwieriges Element eingeführt, indem der Lehrer in der Beschreibung des Bildes sich der biblischen Sprache bediente. Diese mußte durch Frage und Antwort erklärt werden, da sonst vieles unverstanden bleiben mußte. Dadurch hoffte W. zu erreichen, daß die Kinder, wenn sie einst die Bibel selber lasen, sie mit vollerem Verständnis lesen würden, als es oft der Fall ist.

In der Regel sollten den Kindern nur einige Bilder gezeigt werden, weil sie sonst an Reiz verlieren würden. Zuweilen aber mußten die Kinder aus sämtlichen Bildern ein bestimmtes, z. B. das von der Geburt Christi, herausfinden.

W. ist im Vergleich zu manchen anderen Kkschullehrern verhältnismäßig frei von einer Tendenz, die damals sehr im Zunehmen war, nämlich der des Uebertreibens des biblischen Unterrichts. JAMES SIMPSON in seinem Bericht (1835) spricht von „dem abgöttischen Respekt“, mit dem die Bibel in manchen Kkschulen betrachtet wurde, wie auch von dem übermäßigen Eifer für religiösen Unterricht, welcher seiner Meinung nach „eine sektiererische, wenn nicht eine politische Quelle“ hatte.

So wurde z. B. in einigen Schulen die Bibel zum einzigen Schulbuch gemacht, in anderen nahm man aus ihr allein sämtliche arithmetische Exempel und andere Lektionen [1]).

W. erwähnt (1835) eine Schule in Cheltenham, wo er „einen zu häufigen Gebrauch des Namens Gottes" bemerkt hatte. Wir können ihn selber nicht völlig davon freisprechen, und zwar nicht im eigentlichen biblischen Unterricht, sondern da, wo er versuchte, ein religiöses Element in den Unterricht über Naturgegenstände oder Naturgeschichte zu bringen, wie z. B. in einer Lektion über das Pferd oder den Esel. Da kommt nach einer Ermahnung zur guten Behandlung dieser Tiere nur zu häufig die Frage: Wer hat das Pferd (oder den Esel) geschaffen? worauf die Antwort lautet: Der Allmächtige [2]).

Es ist merkwürdig, daß DAVID STOW nach W.s Besuch in Schottland den Einwand gegen dessen System erhob, daß darin dem biblischen Unterricht zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt würde. Durch diese Bemerkung angestachelt, gab W. von da ab dem Religionsunterricht mehr Raum, als er es vielleicht sonst getan hätte.

Sein Buch (1845): „A Manual for the religious Instruction of the Young" verlangt zu Schwieriges von der Fassungskraft kleiner Kinder. Die „praktischen religiösen Lektionen" darin sind viel zu schwer. Indessen sind die „moralischen Lieder" den Kindern angemessener als die Kirchenlieder, weil sie weniger selbstbeschaulich sind; einige von ihnen, wie „Der faule Junge" und „Das Feuer", erinnern an den Struwelpeter. Die Kirchenlieder, moralischen Gesänge und Gedichte, die einen Teil des Bandes füllen, sind mit ihren Melodien gegeben, deren W. viele selber komponiert hat.

e) Die intellektuelle Erziehung.

Deren Ziel.

Als W. seine „Infant Education" schrieb, war die Idee „eines erziehenden Unterrichts" den Volksschulen gänzlich fremd. Man war sich noch nicht klar, daß es überhaupt einen Unterschied zwischen Unterricht (instruction) und Erziehung (education)

1) Bericht von JAMES SIMPSON vor dem Unterhause (1835) — zitiert „Schools for the industrial Classes", S. 43.

2) W. „I. Ed." III, S. 64.

gab. Doch ist nicht zu vergessen, daß es der Vermittelung der Kkschulen größtenteils zu danken ist, daß diese Idee sich in die Volkserziehung endlich hineindrängte, und besonders ist dies DAVID STOWS Verdienst, der von W. am meisten beeinflußt war und der am schroffsten den Gegensatz zwischen Erziehung und Unterricht klar legte.

W. selber war dieser Unterschied nicht voll zum Bewußtsein gekommen. Er hatte anscheinend eine dunkle Ahnung, daß der Besitz gewisser Kenntnisse auf die Bildung des Charakters wirken könnte und sollte; er antwortet z. B. auf die Frage „Was ist der unmittelbare Zweck der Kkschule?": „Die geistigen Kräfte viel früher zu entwickeln, als es bis jetzt für möglich gehalten wurde, und dadurch die Kinder auf Fortschritte im moralischen Leben vorzubereiten, die sie in anderen Schulen weiterentwickeln können" [1]).

Wie dies aber zu stande kommen soll, erklärt er nicht. Sein Unterrichtsziel schwankt zwischen der Mitteilung von Ideen und von Kenntnissen und der Entwickelung der geistigen Kräfte. Er schließt sich an LOCKE an. „Jeder Mensch kommt in die Welt ohne eine einzige angeborene Idee, und hat nichts, was er nicht von seinen Mitmenschen lernt; ohne Kenntnisse, aber mit der Fähigkeit, allerlei Kenntnisse zu gewinnen, und fähig, das intelligenteste Wesen auf der Erde zu werden" [2]).

Von dem Ausdrucke „geistige Kräfte oder Fakultäten", den er wahrscheinlich von PESTALOZZI hatte, haben wir keine Definition. W. spricht zwar vom Gedächtnis als von einer der „niedrigsten Fakultäten" und von „Verstand als von der höchsten" und verurteilt scharf die Uebung des ersteren zum Schaden des letzteren [3]), ein Fehler, von dem er selber keineswegs frei war.

Was W. und seinen Zeitgenossen überhaupt fehlte, war eine Kenntnis der Psychologie, die erst viel später in England als ein dem Lehrer unentbehrliches Vorbereitungsmittel betrachtet wurde.

LOCKES Gleichnis, die Seele der Menschen sei eine tabula rasa, zu buchstäblich aufgenommen, hatte zwei große Irrtümer in der damaligen Pädagogik veranlaßt: 1) die Vernachlässigung

1) W. „I. Ed." III, S. 273.
2) W. „I. Ed." III, S. 105.
3) W. „E. Di." II, S. 176.

der Selbsttätigkeit des Kindes — da das Schreiben nützlicher Lehren auf das leere Blatt der Kinderseele als die Aufgabe des Lehrers aufgefaßt wurde, und 2) die Uebertreibung des Unterrichts — da es für wünschenswert gehalten wurde, so viel und so früh wie möglich auf das leere Blatt zu schreiben. Und hier spielten wieder die sozialen Verhältnisse ihre Rolle.

Die Unterrichtslehre.

„Der Zeitraum zwischen dem zweiten und dem achten Jahre", schreibt W., „ist der angemessenste, um den Kindern der Armen Unterricht zu erteilen und ihnen gute Grundsätze einzuprägen, weil späterhin viele zur Arbeit fortgeschickt werden, oder die Eltern sie im Hause verwenden können und sie dann nicht mehr in die Schule schicken" [1]). Von diesem Zeitraum sollten etwa die ersten 4 Jahre in der Kkschule zugebracht werden. Da also die Zeitdauer in der Kkschule so lang war im Verhältnis zu der späteren Schulzeit, erschien es höchst wünschenswert, ja notwendig, daß die sogenannten „elementaren Fertigkeiten" schon in der Kkschule erworben wurden. Aber der Lehrplan der Kkschule ging über die Elementarschule hinaus. Er wies Lehrfächer auf, z. B. den Anschauungsunterricht, die keinen anderen Zweck hatten, als das Kind selber auszubilden. Da also der Unterricht eine feste Stellung in der Kkschule hatte, und man den Lehrplan der Schulen für ältere Kinder zum Teil adoptiert hatte, versuchte man wenigstens, den Lehrstoff mundgerechter zu machen. Dieser Versuch, den Elementarunterricht auch für die kleinsten Kinder angenehm zu gestalten, bildet eins der charakteristischesten Merkmale des „Infant System".

Es lag dabei eine empirische Kenntnis des Kindes zu Grunde, und dies gab diesen Bestrebungen ihren besonderen Wert. Das leitende Prinzip war, das Kind muß glücklich in der Schule sein. W. schreibt: „Der Hauptzweck der Kkschule ist, die Kinder glücklich zu machen, und nicht, sie nur zu unterrichten" [2]). Die Kkschule sollte „eine Vereinigung der Schule und Kinderstube sein" [3]), d. h. sie muß, soweit wie möglich, ein glückliches Elternhaus ersetzen. Es tauchte also

1) W. „I. Ed." III, S. 136. WERTH., S. 83.
2) W. „I. Ed." I, S. 18.
3) W. „I. Ed." I, S. 25, und W. „I. Ed." III, S. 79.

die Frage auf, wie kann der Unterricht, z. B. im Alphabet, mit diesem Glücklichmachen der Kinder vereinigt werden? W. antwortete: I. Man muß so viel Spiel in den Unterricht einführen wie möglich. Das Alphabet, die arithmetischen Tabellen, alles, was schwer im Gedächtnis behalten wird, muß in Reime gesetzt und von den Kindern gesungen werden, während sie um das Schulzimmer, oder um die Bäume auf dem Spielplatz marschieren. Oder man läßt sie schaukeln und die Tabellen wiederholen, oder kleine gymnastische Uebungen machen und zählen, oder einige der schon erwähnten Reime aufsagen u. s. w.

Die Hauptmittel, um dieses spielende Element einzuführen, waren also Bewegung und Singen. Was das erste betrifft, schreibt W.: „Kleine Kinder sind von Natur aus lebendig, und wenn man ihnen nicht erlaubt, sich zu bewegen, sondern sie immer in einer Stellung festhält, ärgern sie sich über ihre Stunden und über die Schule“ [1]). Das Singen wurde weniger als Zweck-an-sich geübt, sondern mehr, um den Unterricht heiterer zu machen. Es war die Begleitung zu vielen Stunden. Wie gesagt, wurden das Alphabet und die arithmetischen Tabellen gesungen, ebenso die Tatsachen des geographischen und geometrischen Unterrichts. Auch die Stunde für biblische Geschichte [2]) wurde durch Lieder belebt. Später führte man die sogenannten „action-songs“ ein, d. h. Lieder, in denen die im Liede geschilderte Handlung während des Singens ausgeführt wurde.

Diese Kunstgriffe haben den erwünschten Erfolg gehabt. W. erwähnt mit Stolz, daß „es möglich sei, zweihundert, ja dreihundert Kinder um sich zu sammeln, das älteste nicht über 9 Jahre alt, ohne während eines ganzen Tages auch nur eins weinen zu hören“ [3]). Dies wurde zuerst als etwas Wunderbares betrachtet und hat W. berühmt gemacht. Er war aber keineswegs der erste, der das Prinzip des Unterrichts im Spiel formuliert hat. LOCKE hatte es als ein wichtiges Hilfsmittel des Unterrichts bezeichnet. Er schreibt: „So können Kinder in die Kenntnis der Buchstaben hineingeschwindelt werden, lesen lernen, ohne zu bemerken, daß es etwas anderes als ein Spiel

1) W. „I. Ed.“ I, S. 18 (1823).
2) Siehe „Manual for the religious Instruction of the Young“.
3) W. „I. Ed.“ III, S. 79.

ist, und sich spielend aneignen, was andere unter der Rute erwerben“ [1]).

Dieses Prinzip war am Anfang des 19. Jahrhunderts, wie es scheint, allgemein verbreitet. Die EDGEWORTHS schreiben (1811): „Es ist in letzter Zeit Mode geworden, die Kinder alles im Spiel zu lehren, und erfinderische Köpfe haben es verstanden, ihnen auf diese Weise viele nützliche Kenntnisse beizubringen, ohne die belehrende Absicht zu verraten“ [2]). Ihnen schien diese Methode des Unterrichts schädlich. „Wenn wir den Zögling auf den Weg des Lernens locken, indem wir diesen ihm mit Blumen bestreuen, wie wird es ihm sein, wenn er seinen Weg durch Dornen bahnen muß“ [3]). LOCKE und die EDGEWORTHS zogen nur Kinder der höheren Stände in Betracht. OWEN hatte versucht, dieselbe Methode in die Volkserziehung einzuführen, in seiner Vorbereitungsschule. „Der Unterricht ist mit so viel Unterhaltung vereint, wie wir für die Gesundheit der Kinder nötig finden, um sie rührig, heiter und glücklich, ihrer Schule und den Lehrern zugetan zu machen“ [4]). Die Ausführung wurde wahrscheinlich BUCHANAN überlassen, und seinem erfinderischen Kopfe verdanken wir wohl einige der oben erwähnten Kunstgriffe. Alle Berichte über diese Methode sind uns jetzt interessant, weil sie zwei Grundfehler in der damaligen Pädagogik aufdeckten. Die Notwendigkeit, im Spiel zu unterrichten, weist 1) auf einen unpassenden Unterrichtsstoff hin und 2) auf unpsychologische Unterrichtsmethoden. Beide, die Ungeeignetheit des Stoffes und die Mangelhaftigkeit der Methode, waren daran schuld, daß kein echtes Interesse erweckt werden konnte, und daß es nötig wurde, ein künstliches Vergnügen an den Unterricht anzuknüpfen. Das Alphabet, die vielen nutzlosen arithmetischen Tabellen mußten, weil sie kleinen Kindern nicht verständlich gemacht werden konnten, als reine Gedächtnisarbeit aufgenommen werden — und leider war ein großer Teil des Unterrichtsstoffes der Kkschule dieser Art.

Auf Einzelheiten gehen wir später in der Beschreibung der einzelnen Fächer ein.

---

1) LOCKE, „Thoughts concerning Education“, S. 144.
2) R. L. u. M. EDGEWORTH, „Practical Education“, 3rd edition, 1811, S. 69.
3) Ebenda.
4) OWENS Bericht, 1816.

Das zweite Prinzip, welches W. demonstriert, ist dies: es muß, um die Kinder in der Schule glücklich zu machen, für genügende Abwechselung gesorgt werden — in der Beschäftigung, in der Unterrichtsmethode und in der Umgebung des Kindes.

Er schreibt: „Da die menschliche Seele für eine unendliche Abwechselung geschaffen ist, so ist es recht gut, die Szene oft zu verändern; denn wenn man kleine Kinder zu lange bei einem Gegenstande anhält, so werden sie dessen überdrüssig und müde, und dann ist ihre Seele nicht mehr für den Unterricht empfänglich“ [1]). Hier hat er ein echtes pädagogisches Prinzip erfaßt.

Manchmal war die Abwechselung sehr geringfügig; man ging z. B. von einem Schulzimmer in das andere, oder in den Garten, oder von einer Art und Weise, das Alphabet aufzusagen, zu einer anderen über. Ein wichtigeres Mittel dazu bildeten die kleinen gymnastischen Uebungen, den schon (S. 75) beschriebenen ähnlich, und das Marschieren im Schulzimmer oder auf dem Spielplatz.

Erst spät in der Entwickelung der Kkschulen treffen wir auf die Idee eines systematischen Lehrplans. Der Lehrplan der Kkschulen wurde zuerst auf den der Schulen für ältere Kinder gegründet, also hatten Lesen, Schreiben und Rechnen einen Platz darin, und das, wie wir schon häufig angeführt haben, aus Not. In unserer Besprechung der Lehrfächer schließen wir uns dieser Tatsache an und beginnen mit den sogenannten Fertigkeiten.

Der Buchstaben- und Leseunterricht.

Es herrschte in den Kkschulen eine Verschiedenheit der Meinung, ob das Lesenlernen einen Platz in dem Lehrplan haben sollte oder nicht. OWEN spricht sich scharf dagegen aus [2]), mußte aber, wie gesagt, dem Wunsche der Eltern nachgeben und mit dem Leseunterricht sehr früh einen Anfang machen.

W. WILSON folgte anscheinend dem Plan der modernen englischen Kkschulen, wonach erst die Kinder der höchsten

1) W. „I. Ed.“ III, S. 58. WERTH., S. 96.

2) W. berichtet (1835), er hätte gesagt, „ein Alter von 7 Jahren wäre früh genug, den Leseunterricht anzufangen“.

Klasse lesen und schreiben lernen, obgleich das Lernen des Alphabets viel früher angefangen wurde. W. andererseits sagt: „Sobald das Kind sprechen kann, fangen wir an, es die Buchstaben zu lehren“ [1]). Wahrscheinlich wurde er auch durch den Wunsch der Eltern beeinflußt. Er hatte aber selber die Idee (wie LOCKE vor ihm), daß, wenn man den Kleinen das Alphabet zum Spiel machen könnte, man sie je früher je besser darin unterweisen sollte. Er bediente sich dazu der Buchstabiermethode, und zwar, wie sie in den LANCASTERschen Schulen benutzt wurde, wo die Buchstaben in zwei Schriften auf eine Karte oder Karten, die anstatt der Bücher dienten, gedruckt wurden.

Beim Unterricht deutete der Lehrer oder der Monitor auf die Buchstaben, und die Kinder nannten ihre Namen; es war also ein rein gedächtnismäßiges Lernen. Gegen diese Buchstabiermethode hatte schon Mr. EDGEWORTH protestiert. Schon im Jahre 1776 hatte er eine Art phonetischer Schrift erfunden, in welcher jedes Zeichen nur einen Laut vertrat, so daß der Laut und das Zeichen zugleich erlernt werden konnten [2]). W. WILSON folgte ihm nach, wenn er auch nicht so weit geht. Er empfiehlt, daß „nicht nur der Name des Buchstaben“, „sondern auch der organische Laut, den er bezeichnet“ [3]), gelernt werde. Er ordnete die Uebungen in folgenden Stufen: „Absingen des ABC nach einer gewissen Melodie, bis es dem Gedächtnis eingeprägt ist — deutliches Nachsprechen der Laute — Buchstabenkennen — Nachsprechen der Vor- und Endsilben und der nützlichen Wörter — Lesen dieser nämlichen besonders abgedruckten Silben und Wörter — Lesen in Elementarbüchern“ [4]).

W. hält an der alten Methode fest, versucht aber den trockenen Stoff ansprechender und lehrreicher dem jungen Geist darzubieten.

So wurden die bekannten Tafeln, jede mit einem Buchstaben

---

1) Er hätte sich auf LOCKE stützen können, der schreibt: „Wenn er (der Zögling) sprechen kann, sollte er anfangen, lesen zu lernen“. (LOCKE, „Concerning Education“, S. 143.)

2) R. L. u. M. EDGEWORTH, „Practical Education“, S. 55.

3) W. WILSON, „System of Infant Schools“, S. 68.

4) Ebenda S. 69. WERTH., S. 351.

und dem Bilde eines Naturgegenstandes darauf, benutzt. Die Stunde fing mit Sprechübungen an. „Wo bin ich? — Uns gegenüber. — Was ist zu meiner Rechten? — Eine Frau. — Was ist zu meiner Linken? — Ein Stuhl. — Was ist vor mir? — Ein Pult. — Was zeige ich nun vor? — Den Buchstaben A für Apfel. — Mit welcher Hand zeige ich ihn vor? — Mit der rechten Hand. — Spellet es. — A-p-f-e-l. — Wie wird ein Apfel hervorgebracht? — Er wächst auf einem Baum. — Welcher Teil des Baumes steckt in der Erde? — Die Wurzel“ [1]) u. s. w. Es folgen Fragen über den Stamm, die Zweige und Blätter, Blüten u. s. w. Es ist zu bemerken, daß der Zusammenhang dieser Stunden mit dem Alphabet ein sehr trockener ist, und daß Kinder, die schon diese schweren Wörter „spellen“ konnten, nicht nach dem Namen dieses und jenes Buchstaben gefragt zu werden brauchten. Dieser Widerspruch ist vielleicht daraus zu erklären, daß diese Stunden in der Galerie vor der ganzen Schule gegeben wurden und diese Methode Gelegenheit gab, alle teilnehmen zu lassen. Wir zitieren WERTHEIMERS Kritik dieser Stunden: „Aus allem leuchtet das Bestreben hervor, den Kindern die sie umgebenden Gegenstände deutlich zu machen, sie auf Wesen und Form, auf Ursache und Wirkung, auf Grund und Folge, auf Zweck und Mittel aufmerksam zu machen, über die Eigenschaften und den Nutzen von Natur- und Kunstgegenständen mit ihnen zu sprechen, sie auf die Entstehung verschiedener Sachen zu leiten, ihre Urteilskraft zu schärfen, ihre eigenen kleinen Erfahrungen herauszulocken und ihnen nicht allein nützliche Kenntnisse beizubringen, sondern auch ihnen gute Lehren zu geben und den Zweck der Herzensbildung nie aus den Augen zu verlieren“ [2]).

Die weiteren Stufen des Lesenlernens beschreibt uns W. nicht — es war wohl durch das Erlernen zuerst der Silben, dann der Wörter erreicht. Später (1834) schreibt er sehr geringschätzig von „der alten alphabetischen und syllabischen Methode“ [3]) und findet das Erlernen ganzer Wörter, wenn es mit einer passenden Bewegung verbunden ist, am zweckmäßigsten, z. B. „der Monitor soll a-u-f, auf, sagen und die

1) W. „I. Ed.“ III, S. 59.
2) WERTHEIMER, „Die frühzeitige Erziehung“, S. 99.
3) W. „E. Di.“ II, S. 5.

Hand hoch heben, oder n-i-e-d-e-r, nieder, und die Hand fallen lassen. Dies sollen die Kinder nachahmen". So soll man auch mit Wörtern wie gehen, halten, weich, hart u. s. w. verfahren. Es ist schwer zu sagen, ob dieses Lehrverfahren besser war als das frühere. Es konnte nur bei einer geringen Anzahl von Wörtern benutzt werden und scheint jedenfalls eine Kenntnis des Alphabets vorauszusetzen.

Wir wenden uns jetzt vom Alphabet- und Leseunterricht zum Schreibunterricht, welchem W. nur ein paar Zeilen widmet. Das Schreiben erschien ihm notwendig, weniger als Zweck-an-sich, als damit das Kind Geschriebenes lesen könne. In seiner Methode weicht W., wie wir schon bemerkt haben, von BELL und LANCASTER ab, gerade da, wo er von ihnen hätte lernen können, nämlich in der Vereinigung der Elemente des Schreib- und Leseunterrichts und im Gebrauch des Sandtisches [1]). Ebensowenig folgte er hierin PESTALOZZI, der das Schreiben als eine Art Zeichnen betrachtete. Eher schloß er sich bewußt oder unbewußt an LOCKE an, der das Schreibenlernen verhältnismäßig spät anfangen ließ (erst nachdem der Zögling gut lesen konnte) und eine Art „Vorbleien" empfahl, d. h. ein Nachziehen in roter Tinte geschriebener Buchstaben mit schwarzer Tinte, um dadurch die Hand zum Schreiben geschickt zu machen [2]). W.s Meinung ist, daß ein Kind erst gegen sein fünftes Jahr anfangen sollte zu schreiben, und zwar nicht mit der Feder auf Papier, sondern mit dem Stift auf Schiefertafeln, auf welchen das ABC eingraviert war. „Auf jeder Seite der Tafel" waren „dreizehn teils Anfangs-, teils kleine Buchstaben". Die Kinder fuhren mit dem Stifte der Form der Buchstaben nach, und so lernten sie „nicht allein Geschriebenes lesen, sondern auch die Buchstaben sehr gut zu machen" [3]). Nur so weit wurde das Schreiben in der Kkschule getrieben. Der Gebrauch der Feder wurde auf eine spätere Stufe verschoben. Es ist zu bemerken, daß W. WILSON dem PESTALOZZIschen Verfahren folgt, insofern er empfiehlt, zuerst die Fundamentalformen der Buchstaben zu lehren. Er erklärt

1) Die Kinder zeichneten darauf mit dem Zeigefinger einen ihnen gezeigten Buchstaben nach. (HAMEL, „Der gegenseitige Unterricht".)

2) LOCKE, „Concerning Education", S. 150.

3) W. „I. Ed." III, S. 73. WERTH., S. 100.

aber, daß das Schreibenlernen, „als eine Kunst, keinen eigentlichen Platz in dem System der Kkerziehung hat und nur von den ältesten Kindern gelernt werden sollte“ [1]).

Wie gesagt, nahm der Schreibunterricht einen sehr untergeordneten Platz auf dem Lehrplan der Kkschule ein; viel anders war es mit dem Rechenunterricht. Die Kinder sollten nicht nur „die vier Rechnungsarten kennen“, bevor sie die Kkschule verließen [2]), sondern auch eine Masse komplizierter und unverständlicher Münz-, Maß- und Gewichtstabellen im Gedächtnis haben. Hier sehen wir die schwächste Seite des „Infant System“ in Bezug auf die Wahl des Unterrichtsstoffes, aber daneben auch den Versuch, neue und bessere Bahnen im Lehrverfahren einzuschlagen.

Zunächst aber etwas über den Ursprung von W.s Rechenunterrichtsmethoden. Sein Versuch, im Rechenunterricht vom Konkreten auszugehen, war etwas Neues in der englischen Volkserziehung. Wir finden in den BELLschen und LANCASTERschen Schulen nichts davon. Mr. EDGEWORTH hatte wohl schon die Benutzung kleiner Würfel im Rechenunterricht vorgeschlagen, da Würfel oder Kuben ein Teil des Spielzeuges sein sollten [3]). W. kann davon entweder durch OWEN gehört haben oder durch die PESTALOZZIschen Holztäfelchen auf die Idee gekommen sein, kleine Würfel zum Zählen zu benutzen. Woher die Rechenmaschine (WILDERSPINsches „Arithmeticon“) stammt, läßt sich kaum bestimmen. Sie bestand aus einem viereckigen Rahmen von Holz, mit 12 Drähten versehen, worauf „78 bewegliche Kügelchen von 1 bis 12 in steigender Progression“ [4]) angebracht waren. In einem Buch über Arithmetik, von Mr. FRIEND gegen Anfang des 19. Jahrhunderts veröffentlicht, wurde ein ähnliches Instrument beschrieben [5]). Ob W. dieses Buch kannte, oder ob seine Rechenmaschine

1) W. WILSON, „System of Infant Schools“, S. 43.

2) Bericht vor dem Unterhause (WILDERSPIN, 1835).

3) Die Würfel oder Kuben sind passend, 1) weil sie leicht behandelt, 2) leicht gruppiert und 3) leicht gruppenweise gesehen werden können. („Pract. Educ.“, S. 57—62.)

4) W. „I. Ed.“ III, S. 90—91.

5) „Schools for the industrial Classes“. Weiteres über die Rechenmaschine: FR. UNGER, „Die Methodik der praktischen Arithmetik in historischer Entwicklung“, Leipzig 1888, S. 203.

nur die Nachahmung einer Abbildung des römischen Abakus war, ist, wie gesagt, völlig unklar. Er selber erzählt, wie er sie zuerst mit Bindfaden und Knöpfen, später mit Drähten und farbigen Kügelchen angefertigt habe [1]). Wie dem auch sein mag, er scheint wirklich der erste zu sein, der sie beim Rechenunterricht in einer Schule benutzt hat.

Bei kleineren Klassen wurden die hölzernen Würfel auf den Tisch gelegt und zu den Uebungen im Zählen oder Addieren und Subtrahieren benutzt. Oder die Würfel, deren es 100 waren, wurden in Reihen zu 10 oder zu 5 aufgestellt als Hilfsmittel bei den elementaren Uebungen im Multiplizieren und Dividieren. W. besteht darauf, daß die Kinder selber die Würfel zählen, damit sie alles völlig begreifen. Diese Methode wurde von der Rechenmaschine ergänzt, die den Unterricht einer großen Zahl von Kindern in der Galerie ermöglichte. Die Kügelchen wurden in ähnlicher Weise wie die Würfel von dem Lehrer vor der ganzen Klasse hin und her geschoben — doch ist es nicht nötig, auf Einzelheiten einzugehen.

Bis jetzt haben wir nur verbesserte Methoden des Rechenunterrichts betrachtet, leider fiel W. sonst in das veraltete Lehrverfahren zurück. Er beschreibt uns einen Rahmen, in den hinein aus Kupfer geformte Ziffern geschoben und zur „Numeration" oder Addition, wie an einer Standtafel, benutzt werden konnten — also ein bloßes Handhaben der Ziffern. Es wurde auch viel Zeit auf die Einprägung zahlreicher arithmetischer Tabellen verwandt, die ein genialer Verfasser in „arithmetische Poesie" verwandelt hatte, und wir haben schon oben geschildert, wie die Wiederholung dieser Verse sinnreich mit Leibesübungen verbunden wurde.

Bis jetzt lief der Lehrplan der Kkschule dem der Elementarschule parallel zur Seite; es wurde nur versucht, alles zu vereinfachen, und dadurch ist manche bessere Methode gefunden worden, die die anderen Schulen später wieder entlehnt haben. Doch umschloß der Lehrplan der Kkschule einige Fächer, für die in der Elementarschule kein Platz war, und wir bemerken, daß diese Fächer die einzigen sind, die heutzutage für eine Kkschule passend gefunden werden.

---

1) W „E. Di." II, S. 7. „Transposition frame", „Arith-meticon".

Sprechübungen.

Mr. EDGEWORTH schreibt in seiner „Practical Education": „Eine der größten Schwierigkeiten der frühzeitigen Erziehung entspringt aus der Dürftigkeit des Wortschatzes der Kinder" [1]). Diesen von allen Lehrern ganz kleiner Kinder gefühlten Mangel hatte auch W. empfunden. Er versucht das Fehlende auf zweierlei Weise zu ergänzen, 1) durch das Lehren der Namen der Dinge, und 2) durch Uebungen im Sprechen.

1) Das Lehren der Namen der Dinge wurde immer an das Vorzeigen der Gegenstände angeknüpft. Hier werden wir an PESTALOZZIS Namenlehre erinnert, die „in Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreiches, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse" [2]) besteht.

In den Briefen an GREAVES schrieb derselbe: „Dem Kinde sollten so wenig Gegenstände wie möglich genannt werden, wenn Sie nicht in der Lage sind, die Gegenstände selber zu zeigen. Wenn dies der Fall ist, wird der Name sich dem Gedächtnis einprägen zugleich mit der Erinnerung an den Eindruck des Gegenstandes"(Br. XXVIII). „Von Gegenständen, die man den Kindern nicht selber vor die Augen führen kann, sollte man Bilder zeigen" (ebenda). Wir finden, daß in den ersten Kkschulen der Anschauungsunterricht fast ausschließlich im Dienste des Sprachunterrichts stand [3]).

Von Anschauungsunterricht können wir allerdings kaum reden, da er zuerst von dem kleinen Monitor erteilt wurde und aus bloßem Namennennen bestand [4]).

Im Zimmer sind die sogenannten Lektionspfosten verteilt und mit Bildern versehen. „Der Monitor führt die Kinder, und zwar immer acht zugleich, bis zu einer vor dem Pfosten I mit Kreide gezogenen Linie." Der zweite Monitor „deutet dann mit dem Finger auf die verschiedenen Tiere (das Pferd, der Esel,

1) S. 77.

2) PESTALOZZI, „Wie Gertrud etc.".

3) Vgl. DIESTERWEG, „Der Unterricht in der Kkschule", Crefeld 1832, 2. Aufl. „Anschauungsunterricht", der „auch unter dem Namen der Denk-, Sprech- und Redeübungen" vorkommt (Vorwort).

4) Wir beschreiben diesen Unterricht etwas ausführlich, da er für den Unterricht durch Monitoren typisch ist.

die Kuh, die Ziege u. s. w.), welche sich auf seinem Kupferstiche befinden, bis deren Namen alle aufgesagt worden sind: dann übergibt er seine Kindergruppe dem Monitor Nr. II, der bei seinem Pfosten wieder einen ganz anderen Kupferstich hat, z. B. die Darstellung verschiedener Handwerker, als des Schusters, Wagners, Bäckers, Färbers u. s. w. Ist dies geschehen, so übergibt sie der Monitor von Nr. II dem von Nr. III und so fort, bis ungefähr hundert Kinder zugleich in Bewegung sind und zugleich verschiedene Lektionen aufsagen, wobei jedes Kind alle Gegenstände benennt, die sich bei jedem Pfosten befinden" [1]). Der Zweck dieses Unterrichts ist, daß die Kinder „durch das öftere Nennen dieser mannigfaltigen Gegenstände nicht allein die Namen, sondern auch die Vorstellungen der Sachen selbst inne bekommen. So wird dadurch ein Grund für den Lehrer selbst gelegt, wenn er die Kinder nach der dialogischen Lehrart unterrichtet, welche zur Entwickelung der Denkkräfte eines Kindes allgemein als die beste anerkannt ist" [2]). In ähnlicher Weise war „der Unterricht an Naturgegenständen" zuerst auf das Erlernen der Namen der Dinge beschränkt. 20 oder 25 Gegenstände wurden an Bretter geklebt und den Kindern an den verschiedenen Pfosten gezeigt. Ein Brett enthielt Stückchen von verschiedenen Metallen, ein Stück in rohem und ein Stück in verarbeitetem Zustande, oder Baumwolle, roh und verarbeitet, oder Muster von verschiedenen Holzgattungen, oder von Papier u. s. w. Der Monitor deutet auf jeden Gegenstand und nennt den Namen, der Zögling versucht ihm denselben nachzusprechen.

„Die Nützlichkeit dieser Unterrichtsart", schreibt W., „muß in die Augen springen; denn geraten die Kinder auf irgend einen solchen Ausdruck in einem Buche, so verstehen sie ihn auf der Stelle, was nicht der Fall wäre, wenn sie nicht die Anschauung des Gegenstandes gehabt hätten" [3]). Also steht immer der Gedanke an den Wert eines richtigen Gebrauches und Verstehens der Sprache obenan.

2) Dann wurden die Kinder im Sprechen geübt, was mehr oder weniger systematisch durchgeführt wurde. Was die

1) W. „I. Ed." III, S. 56—57. WERTH., S. 72—73.
2) W. „I. Ed." III, S. 56—57.
3) W. „I. Ed." III, S. 252. WERTH., S. 70.

Methode betrifft, spricht W. besonders von a) der dialogischen und b) der elliptischen Lehrart.

a) Von der dialogischen Lehrart meint er nur, daß der Unterricht in Frage und Antwort erteilt werden sollte. Die häufige Erwähnung dieser Methode von verschiedenen Seiten beweist, daß sie für etwas Neues und Ungewöhnliches im Unterricht gehalten wurde. Manchmal wurden die Fragen von dem kleinen Monitor gestellt, und wie es scheint, ganz planlos. Er fragte z. B.: „Worauf sitze ich? Wo sind Eure Zehen? Worauf stehet Ihr? Was ist vor Euch? Was ist hinter Euch?“ [1]) Oder der Lehrer stellt die Fragen: „Wo bin ich? Was ist rechts von mir? Was ist links von mir?“ u. s. w. (s. S. 79).

Systematisches Fragen und Antworten fand im Bilderunterricht statt, wie wir später beschreiben werden. Wenn der Unterschied zwischen Einzahl und Mehrzahl klar gemacht werden sollte, bediente man sich auch in den Sprechübungen der Rechenmaschine. Ein Kügelchen wird an eine andere Stelle innerhalb des Rahmens versetzt, und die Kinder rufen: „Da ist es, da ist es.“ — Es wird in Bewegung gesetzt, und die Kinder sagen: „Da läuft es, da läuft es.“ Dasselbe geschieht dann mit mehreren Kügelchen, worauf sie rufen: „Da sind sie, da sind sie“ u. s. w. [2]).

b) Auf die elliptische Lehrart wurde W. von Dr. Borthwick Gilchrist, einem Orientalisten, der die Spitalfielder Schule besucht hatte, aufmerksam gemacht als auf „eine unfehlbare Methode, die Kinder Sprechen, ja Denken zu lehren“ [3]).

Kleine Lieder oder Erzählungen wurden zuerst von dem Lehrer den Kindern vorgetragen und später von einem Kinde wiederholt, wobei es bestimmte Wörter ausließ, die von der ganzen Klasse eingefügt werden mußten. Stow adoptierte diese Lehrart, die bei W. nur eine beschränkte Anwendung fand, und ergänzte sie, indem er sie auf Frage und Antwort anwandte. Die Frage war vollständig mit Ausnahme eines Wortes oder einiger Wörter, und die Kinder mußten durch ihre Antwort die Lücken ausfüllen.

---

1) W. „I. Ed.“ III, S. 256.
2) W. „I. Ed.“ III, S. 91.
3) Vorwort zu „I. Ed.“ III.

Unterricht durch Bilder und Naturgegenstände zur Erwerbung von Sachkenntnissen.

Dieser Unterricht diente, wie wir schon gesehen haben, hauptsächlich dazu, die Sprechfähigkeit der Kinder zu entwickeln, und ihnen beim Lesen klare Vorstellungen des Geschriebenen zu ermöglichen. Dies war aber nicht der einzige Zweck, den sich W. vorgesetzt hatte. Der Unterricht sollte vielmehr das Kind in ein intelligentes Verhältnis zu seiner Umgebung bringen, und zwar durch Erwerbung gewisser Kenntnisse.

1) Zu diesem Zwecke wurden Abbildungen aus der Naturgeschichte, also von Tieren, Blumen u. s. w., aber auch von öffentlichen Gebäuden, von Handwerken u. s. w., und zwar farbig, ausgeführt. Diese wurden den Kindern vorgezeigt, die Namen der Gegenstände genannt und ihre Merkmale festgestellt. Darauf folgte ein Gespräch in Frage und Antwort über die Eigentümlichkeiten und Nützlichkeiten der Tiere u. s. w. Bei den fremden Tieren besonders versuchte W. die Anpassung des Tieres an seine Umgebung klarzumachen. Ueberhaupt strebte er, durch den ganzen Unterricht „die Denkkraft der Kinder auszubilden und ihren Verstand zu erweitern".

2) Zuerst hatte W. den Unterricht durch Bilder für genügend gehalten, dann folgte das bloße Nennen der Namen sehr verschiedener Objekte. Erst nach der Veröffentlichung der „Lessons on Objects" [1]) wurde dieser Unterricht systematischer gegeben. Die Gegenstände, die jeden Tag von den Kindern zu sehen waren, — z. B. Backsteine, Kohlen, Messer und Gabeln, Garn, Seide, Holz — wurden gezeigt, genannt und Fragen nach ihrem Nutzen, dem Reich, zu dem sie gehörten, u. s. w. gestellt. Anstatt der bloßen Tierbilder benutzte man hölzerne Tiere, die man aus Holland kommen ließ, die wieder durch Bilder ergänzt werden mußten.

Von der Leichtigkeit, mit der dieser Unterricht sich in ein bloßes Nennen der mit den Sinnen nicht wahrnehmbaren Eigenschaften der Objekte, und zwar mit schweren, unverständlichen Namen, umwandelte, haben wir schon (S. 58) genug gesagt. Dieselbe Gefahr zeigte sich in der Formenlehre. W. gibt keinen

---

1) E. MAYO, „Lessons on Objects as given in a PESTALOZZIschen School, at Cheam, Surrey", 2. Aufl., London 1831.

anderen Grund für die Aufnahme der „Geometrie“ in den Lehrplan, als den, daß „Abwechslung ein dringendes Bedürfnis für die menschliche Seele ist“ [1]). Er fing sogleich mit Formen an, die auf einer Fläche gezeichnet waren, z. B. Linien — gerade, krumm, parallel, auseinander- und zusammenlaufend — und erklärt den Unterschied. Er geht weiter zu den Winkeln, rechten, spitzen und stumpfen, den verschiedenen Gattungen des Dreiecks, des Vier-, Fünf-, Siebenecks u. s. w.

Hier liegt ein Hauptfehler der Methode, nämlich darin, daß nicht von den Gegenständen selber ausgegangen wurde und diese überhaupt sehr wenig in Betracht kamen. Es liegt aber auch in der Natur der englischen Sprache eine Schwierigkeit, die im Deutschen [2]) nicht vorhanden ist. Während die deutschen Ausdrücke, ob einfach oder zusammengesetzt, immer der eigenen Sprache entstammen und den kleinsten Kindern von vornherein verständlich sind, muß das englische Kind schwere, aus dem Lateinischen und Griechischen abgeleitete Wörter benutzen, die an sich keine Bedeutung für dasselbe haben und für die in seinem Wortschatz noch kein Platz ist [3]).

Indem Miss MAYO empfiehlt, in der Formenlehre mit dem Zeigen von Gegenständen anzufangen, verurteilt sie die Gewohnheit, die Kinder solche schwere Wörter zu lehren, und wünscht, daß diese durch „einfache, bedeutungsvolle Namen“ ersetzt werden könnten [4]).

Erst verhältnismäßig spät wurde der Unterricht in der Geographie in den Lehrplan der Kkschulen eingefügt [5]). Man möchte wissen, ob PESTALOZZIS Erwähnung des Zeichnens (in seinen Briefen) als Vorbereitung für den zukünftigen geographischen Unterricht W. dazu veranlaßt hat. W. und E. MAYO — und diese spricht es sogar noch im Jahre 1838 aus — schätzen ihn merkwürdigerweise vor allem als Ergänzung zum biblischen Unterricht, da die Kinder wissen möchten, wo

1) W. „I. Ed.“ III, S. 102. WERTH., S. 108.

2) Wir ziehen die deutsche Sprache zum Vergleich heran, weil PESTALOZZIS Formenlehre in dieser Sprache dargestellt ist.

3) Nehmen wir zum Vergleich z. B. Dreieck, Viereck, senkrecht, wagerecht, zusammenlaufende Linien u. s. w. mit den englischen triangle, quadrilateral, perpendicular, vertical, converging lines etc.

4) E. MAYO, „Infant Education“, S. 65.

5) W. „I. Ed.“ IV, 1829.

dieser und jener Ort im heiligen Lande liegt. In W.s Plan finden wir den gewöhnlichen Versuch, die Sinne der Kinder zu beschäftigen. Tabletts wurden mit Wasser gefüllt, kleine Boote fuhren von einem durch ein Korkstück bezeichneten Ort zum anderen. Oder eine Karte wurde auf den Fußboden gezeichnet, und die Kinder machten „echte Reisen" von einem Ort zum anderen. Das Singen wurde zur Unterstützung des Gedächtnisses benutzt, und die Namen der Hauptstädte der Welt u. a. wurden singend repetiert.

Es ist nicht möglich, dem wahrhaft encyklopädischen Lehrplan der Kkschulen weiter zu folgen. Daß man so weit ging, außer den von uns besprochenen Gegenständen die armen Kinder Grammatik, Botanik und etwas Sternenkunde zu lehren, veranlaßt zu der Frage, ob die Uebel, vor welchen die Kinder bewahrt werden sollten, obgleich anderer Art, größer waren als diejenigen, die sie in der Schule erwarteten. Etwas Gutes ist davon ausgegangen: es hat starken Protest erweckt; es hat auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Natur des Kindergeistes zu studieren. Abgesehen von der allzugroßen Stoffmasse, die wir nur verurteilen können, ist doch ein Lichtstrahl sichtbar, nämlich der Versuch, geeignetere Methoden zu finden.

f) Die körperliche Erziehung.

Die Sorge für die Gesundheit der Kinder in der Kkschule drückt sich in den folgenden drei Punkten deutlich aus:

1) in den Bemühungen um die Beschaffung eines passenden Schulgebäudes und Schulplatzes;
2) in den gymnastischen Uebungen und Spielen;
3) in der Sorge für Reinlichkeit, für Bewahrung vor Krankheit u. s. w.

1) Die Kkschule bestand aus der Schule schlechthin, dem Lehrhaus und dem Spielplatz. Der Lehrer und seine Frau mußten an Ort und Stelle wohnen (in einem Haus von 3—4 Zimmern), um die Beaufsichtigung der Kinder den ganzen Tag über ausführen zu können, sowohl in den Klassen, wie auch auf dem Spielplatz. Die Schule selbst hatte, wie gesagt, zwei Räume — ein größeres Schulzimmer (welches 80 Fuß in der Länge und 22 Fuß in der Breite haben sollte) und einen

kleineren Schulraum (20 zu 80 Fuß)[1]. Vor allem mußte die Schule „licht, luftig, geräumig und freundlich sein, damit sie die Seele auf eine angenehme Art ansprechen könne“[2]. Die Einrichtungen der Schulzimmer haben wir schon beschrieben (S. 13). Während das Schulinnere den BELLschen und LANCASTERschen Schulzimmern sehr ähnelte, unterschieden sich die Kkschulen von diesen durch den Besitz eines Spielplatzes[3]. Obgleich dieser in den späteren Kkschulen nicht immer zu finden war, wurde er von W. als eine absolute Notwendigkeit betrachtet.

„Hundert Kinder und mehr noch in einem Zimmer beisammen zu haben, ohne ihnen die nötige Erholung und Bewegung zu gestatten, welche sie ohne Spielplatz nicht wohl haben können, würde ihre Gesundheit sehr beeinträchtigen, und doch ist dies, wie mir scheint, eine der wichtigsten Rücksichten. Lieber sähe ich eine Schule mit einem Spielplatz, wo man wöchentlich 2 oder 3 Pence für jedes Kind zu zahlen hätte, als eine Freischule ohne Spielplatz[4]. Er soll mindestens 100 zu 40 Fuß groß und mit Ziegelsteinen für nasses Wetter gepflastert sein. Die Obstbäume und Blumen darin werden den Kindern Freude machen und ihre Wißbegierde verstärken. Spielzeug wie Kreisel, Reifen u. s. w. waren auf dem Spielplatz verpönt, weil sie zum Streit führten. Doch sollten mehrere Apparate zum Kreislauf vorhanden sein.

2) Auf kaum einem Punkt besteht W. so oft wie auf der Notwendigkeit, den kleinen Kindern Bewegung zu verschaffen. Er verurteilt oft die Schulen, wo Kinder stundenlang sitzen, ohne sprechen oder sich bewegen zu dürfen. „Ich bin fest überzeugt“, schreibt er, „daß an diesen Orten viele aus Mangel an der nötigen Bewegung verkrüppeln, und daß ihre Gesundheit durch das stundenlange Sitzen sehr angegriffen wird; da aber die Gesundheit der Kinder von der äußersten Wichtigkeit ist, so ist es nötig, ihnen die erforderliche Bewegung zu ver-

1) W. „I. Ed.“ III, S. 194—195.

2) Ebenda S. 274.

3) „Bei kaum einer der BELLschen und LANCASTERschen Schulen oder der gewöhnlichen Schulen ist ein Spielplatz vorhanden.“ (Schools for the Industrial Classes, S. 53.)

4) W. „I. Ed.“ III, S. 201.

schaffen, die man soviel als möglich mit dem Unterricht in Verbindung bringen soll“ [1]).

Dieser Wunsch zeigt sich in allerlei kleinen Uebungen, womit die Wiederholung des Lehrstoffes, vor allem das Zählen, vereinigt wurde (s. S. 75). Hier ist noch ein Beispiel für seine Methode: „Man läßt die Kinder mit ausgestreckten Füßen und geballten Fäustchen niedersitzen und heißt sie dann hundert oder soviel zählen, wie man für nötig hält, indem sie, so oft sie Eins zählen, beide Hände in die Höhe heben und sie wieder auf die Knie sinken lassen. Die Kinder haben dieser Uebung den Namen ‚Grobschmied‘ gegeben, weil sie dabei mit den Fäustchen auf ihre Knie hämmern, gerade so, wie der Grobschmied mit dem Hammer auf seinen Amboß“ [2]).

Solche Vereinigung von Leibesübungen und Wiederholung des erlernten Stoffes wurde, wie gesagt, charakteristisch für das „Infant System“. Andere Uebungen, wie in die Hände Klatschen, mit den Füßen Trampeln und Marschieren, wurden zwischen die verschiedenen Unterrichtsstunden eingeschoben.

3) Die Sorge für Reinlichkeit und Bewahrung vor Krankheit und Unfall.

Da bei diesen armen Kindern die Reinlichkeit schwer durchzusetzen war, hatte man in der Spitalfielder Schule zuerst versucht, die unsauberen Kinder in der Schule zu waschen. Infolgedessen stieg die Zahl der unsauberen Kinder, wie zu erwarten war, beständig, und der Versuch, auf diese Weise die Reinlichkeit zu fördern, mußte als mißlungen angesehen werden. Deshalb wurden die Eltern dazu verpflichtet, ihre Kinder selber sauber zu halten, so daß nur eine tägliche Besichtigung der Hände und der Gesichter der Kinder zuerst durch die Monitoren, nur im Notfall durch den Lehrer, nötig war. Die Ungewaschenen wurden nach Hause geschickt, um sich waschen zu lassen — und nicht, um die Kinder zu bestrafen, sondern um die Eltern durch Beschämung zur Sorge für ihre Kinder zu erziehen. W. fand es auch nötig, zweimal jeden Tag durch die ganze Schule zu gehen, um zu sehen, daß alle anwesenden Kinder sich wohl und gesund befanden, da die Eltern die Kinder oft krank in die Schule schickten,

1) W. „I. Ed.“ III, S. 80. WERTH., S. 110.
2) W. ebenda S. 81. WERTH., S. 110.

zuweilen um die Kinder los zu werden, zuweilen aus Unwissenheit. Alle Kinder, die irgendwie unwohl waren, wurden nach Hause geschickt. Die Eltern wurden bei der Aufnahme eines Kindes gefragt, ob die Impfung stattgefunden hätte, und wenn nicht, so wurde ihnen dazu geraten. Auch gegen Unfälle mußten in einer Schule, wo 200 Kinder versammelt waren, Vorbeugungsmaßregeln ergriffen werden — die Türen mußten festgemacht, und die Bänke u. s. w. nach Benutzung auf die Seite geräumt werden.

C. Schlusswort.

Unsere Aufgabe ist sogleich zu Ende. Wir haben versucht, die englischen Kkschulen zu beschreiben und das „Infant System" darzustellen in seiner frühesten Form, d. i. bis zum Jahre 1835. Von da an sehen wir zwei Tendenzen, deren Anfänge sich schon lange vor diesem Datum gezeigt hatten, sich weiterentwickeln.

1) Die erste Tendenz war diese, — die Kkschulen mit den Schulen für ältere Kinder in engere Verbindung zu bringen. Die Neigung, „die religiöse Frage" auch in der Kkschule eine Rolle spielen zu lassen, war die Veranlassung, daß die zwei großen, religiös verschieden gerichteten Schulgesellschaften auch die Gründung von Kkschulen in die Hand nahmen und diese an ihre anderen Schulen angliederten. Auch lag nichts in der Natur der Kkschule, was dies als unnatürlich erscheinen ließ.

Zuerst als Bewahranstalten schlechthin gedacht, hatten sie, wie wir sahen, fast von vornherein einen Teil des Elementarunterrichts übernommen, und obgleich die Idee der Bewahrung noch nicht gänzlich verschwunden war, wurde sie nur zu leicht von den bloßen Unterrichtszwecken verdrängt. In den Jahren 1839—40 bekam die eingangs erwähnte Tendenz die staatliche Genehmigung, indem ein „Committee of Council" empfahl, ein Schulzimmer und einen Spielplatz für kleine Kinder, wo irgend möglich, an das gewöhnliche Schulzimmer anzufügen [1]). Diese Vereinigung hat weniger schädlich gewirkt,

1) Minutes of Committee of Council on Education, 1840.

als man beim ersten Anblick hätte vermuten sollen; sie hat das Gefühl bei Lehrern und Eltern verstärkt, die Kkschularbeit wäre nur eine Stufe in einem längeren Lehrplan, und hat sie dadurch von einem Teil verfrühter Lehrfächer befreit. Es kommt noch ein zweiter Vorteil dazu. Die Kkschule als Teil einer größeren Schule kam, zugleich mit den letzteren, im Jahre 1840 unter staatliche Inspektion, die, soweit wir nach „den Vorschriften für Inspektoren" uns ein Urteil bilden können, einen glücklichen Einfluß ausüben mußte. Der Inspektor sollte die Einrichtungen der Schule kontrollieren, auf die Gelegenheiten für körperliche Uebungen und Aehnliches ein Auge haben.

2) Die zweite Tendenz, die wir nach 1835 bemerken, ist eine reformatorische. Es war auf allen Seiten das Gefühl rege, die Kkschulen hätten nicht das vollbracht, was man von ihnen bei ihrem Entstehen gehofft hatte. Dies war auch bei den besten Schulen der Fall, teilweise weil die Erwartungen gar zu groß gewesen waren; aber das war nicht alles. Ein beständiger Prozeß der Entartung vollzog sich in ihnen. Der Bericht von Mr. JAMES SIMPSON vor dem Unterhaus (1835) sprach diese Ueberzeugung aus. Dieselbe Meinung finden wir in „Schools for the Industrial Classes" (1837) und Miss MAYOS „Infant Education" (2. Aufl. 1838). Wie die Letzterwähnte es ausdrückte, war es allerdings „erstaunlich, daß es nicht mehr an den Kkschulen zu tadeln gab, da kein einheitliches System der Kkerziehung existierte, die Kklehrer arbeiten durften, wie es ihnen gerade gefiel, und nur durch ihre respektiven Komitees gelegentlich zurechtgewiesen wurden" [1]).

Wir versuchen jetzt die Richtungen und Ursachen der Entartung anzudeuten, wie auch die Versuche einer Verbesserung, die in England von Dr. und Miss MAYO, in Schottland von DAVID STOW ausgingen.

a) Das Hauptzeichen der Entartung war das Ueberwuchern des Unterrichts. Die Gründer der Kkschulen in England hatten von vornherein die Verbesserung der Sitten als ihr Ziel hingestellt, hatten aber auch ein gewisses Quantum von eigentlichem Unterricht zugelassen. Wir haben schon den Grund (S. 35) gesehen, warum es wünschens-

1) E. MAYO, „Infant Education", S. 30.

wert erschien, dieses Quantum zu vergrößern. Leider kam der Wunsch hinzu, dem täglichen Besuch oder der größeren Versammlung durch erstaunliche Kenntnisse der Kinder zu imponieren und dadurch Gönner für die Schule zu gewinnen. Daher die Aufnahme neuer Lehrfächer in den Lehrplan vieler Schulen ohne irgend einen anderen Grund, als daß sie künftigen Zuschauern imponieren sollten. „Das Lernen vieler Bruchstückchen aus der Naturwissenschaft . . . ., schwerer Wörter und technischer Ausdrücke“ [1]) konnte bei solchen jungen Kindern nur Gedächtnisarbeit sein und hatte zu schlechten Methoden, wie z. B. dem singenden Memorieren schwerer Worte, geführt. Diese Umwandlung der Kkschulen in Treibhäuser für ein zu frühes geistiges Wachstum hatte neben der gleichzeitigen Vernachlässigung des Körpers des Kindes einen starken Protest aus Amerika zur Folge von Dr. A. BRIGHAM [2]), der ein starkes Echo in England, besonders bei Mr. COBBETT, fand und von ihren Feinden als der Todesstreich der Kkschulen, von ihren Freunden als ein willkommener Anruf zur Reform betrachtet wurde [3]).

b) Das Uebertreiben des Unterrichts wurde notwendigerweise von einer Vernachlässigung der körperlichen und moralischen Seiten der Erziehung begleitet. Ueber den ersten Punkt können wir jetzt nur ein Wort sagen. Es handelte sich nicht nur um einen Mangel an der nötigen Bewegung, der wegen der häufigen Einrichtung der Kkschulen ohne Spielplatz unvermeidlich war, sondern auch um einen Mißbrauch der Uebungen, die zuerst für ein unentbehrliches Mittel zur körperlichen Erziehung gehalten worden waren. Die Kinder (nach Miss MAYOs Bericht, S. 84) wurden oft, wenn müde und warm, zum Marschieren, Händeklatschen und Singen von Lektionen gezwungen, was „physisch und moralisch“ schädlich wirken mußte. Die Vernachlässigung der moralischen Seite verknüpfte sich sehr oft mit einem größeren religiösen Eifer (s. S. 71—72).

---

1) C. and E. MAYO, „Infant Education“, Vorwort.

2) AMARIAH BRIGHAM, M. D., „Remarks on the Influence of mental Cultivation ant mental Excitement upon Health“, Edinburgh (reprinted from the 2nd Amer. Ed.) 1836.

3) Vorwort zur Edinburger Auflage.

Die Veröffentlichung der „Infant Education“ von C. und E. MAYO war für England, die von DAVID STOWS „Training System“ für Schottland bahnbrechend für die Verbesserung der Kkschulen.

Die MAYOS versuchten, indem sie das Ziel der Kkerziehung noch einmal für ein sittlich-religiöses erklärten und die Notwendigkeit der körperlichen Entwicklung betonten, den Unterricht zu systematisieren, und stellten die „Uebung und Ausbildung der Sinne des Kindes als das Unterrichtsziel auf“. Ihr Buch, obgleich es sehr viel von dem von uns beschriebenen „Infant System“ beibehält, kann man als eine vollständige Anwendung PESTALOZZIscher Prinzipien auf die Kkerziehung bezeichnen.

DAVID STOW's „Training System“ wünscht bei einem ähnlichen Erziehungsziel und ähnlicher Betonung von seiner Wichtigkeit, vor allem Erziehung („training“) und nicht nur Unterricht („instruction“). Das Kind muß zur Sittlichkeit erzogen werden, und dazu waren die Hauptmittel der Spielplatz mit der Galerie und das Zusammenleben vieler Kinder („the sympathy of numbers“) [1]). Wir sehen bei ihm weniger Systematisierung des Unterrichts, aber die Einführung einer neuen Methode (die wir als einen Versuch, „innere Anschauung“ zu fördern, bezeichnen können), nämlich „picturing out in words“. Sein System von „moral training“ wendet er auch auf ältere Kinder an.

Wir sehen in diesen Vorschlägen den Versuch, die Lücken im „Infant System“ auszufüllen und das Falsche zu korrigieren. Um aber dies alles permanent zu machen, war ein neues und besseres Verständnis der Natur des kleinen Kindes nötig, als feste Grundlage, um darauf einen passenden Erziehungsbau zu errichten. Diese Grundlage wurde nicht in England selbst gefunden, sie kam von außen, von FRIEDRICH FROEBEL.

---

1) Die „moralische Ausnutzung“ des Spielplatzes wurde von D. STOW bis zum Aeußersten getrieben. Für ihn war der Spielplatz „die Schulstube im Freien“ („uncovered schoolroom“) und neben der Galerie unentbehrlich für eine Erziehungsschule.

Literatur.

BARTLEY, G. C. T., Schools for the People, London 1871.
BOASE, F., Modern English Biography, Truro 1901.
COMPAYRÉ, G., History of Pedagogy, trans. by W. H. PAYNE, Boston 1886.
Dictionary of National Biography, London 1900.
EDGEWORTH, M. und R. L., Essays on Practical Education, 3rd edit., London 1811.
GILL, J., Systems of Education, London 1876.
HAMEL, J., Der gegenseitige Unterricht, Paris 1818.
LEITCH, J., Practical Educationists, 1876.
LOCKE, J., Thoughts concerning Education, London 1824.
MAYO, C., Observations on the Establishment and Direction of Infant Schools, London 1827.
MAYO, E., Infant Education, London 1838.
MONTMORENCY, State Intervention in English Education, London 1902.
Notes and Queries, April 1898, London.
OWEN, R., Autobiography, 2 Vols., London 1857.
OWEN, R. D., Outline of the System of Education at New Lanark, Glasgow 1824.
Parliamentary Papers. Die Reden von BROUGHAM. Berichte vor dem Unterhause u. s. w.
PESTALOZZI, Letters on early Education addressed to J. P. GREAVES, Esq., trans. from the German, London 1827.
REIN, W., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1895—99.
SALMON and HINDSHAW, Infant Schools, their History and Theory, 1904.
SCHMID, K. A., Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 2. Aufl., Gotha 1876—87.
Schools for the Industrial Classes, 2nd edit., London 1837.
STOW, D., Gesammelte Schriften, besonders „The Training System", 1st—11th edit., London 1836—59.
WALPOLE, S., History of England from the Conclusion of the Great War in 1815, 2 Vols., London 1878.
WERTHEIMER, J., Ueber die frühzeitige Erziehung des Kindes von S. WILDERSPIN, aus dem Englischen nach der 3. Aufl. übersetzt, Wien 1828.

WILDERSPIN and TERRINGTON, A Manual for the religious and moral Instruction of Young Children, London 1845.
WILDERSPIN, S., Infant Education, 1st edit., London 1823, and later editions.
—, Early Discipline, 1st edit., London 1832, and later editions.
—, A System for the Education of the Young, London 1840.
WOOD, J., Account of the Edinburgh Sessional School, 2nd edit., Edinburgh 1829.
Schriften über Kleinkindererziehung von Zeitgenossen WILDERSPINS, nämlich von J. R. BROWN, D. G. GOYDER, T. POLE, W. WILSON u. a.

Lebenslauf

Ich, Alice Paterson, evangelischen Bekenntnisses, bin als Tochter des Direktors des Moray House Training College Dr. Maurice Paterson am 9. Juni 1875 in Edinburgh geboren. Ich erhielt meine Schulbildung in George Watson's Ladies' College, Edinburgh und besuchte darauf 4 Jahre lang die Universität Edinburgh. Im Jahre 1897 bestand ich das Examen als M. A. und erwarb mir das „Schoolmaster's" Diplom der Universität. Nach einem einjährigen Kursus in St. Georges Training College trat ich in die praktische Lehrtätigkeit ein, die ich 7 Jahre ausübte. Ich gab sie auf, um meine Studien in Deutschland fortzusetzen, und zwar ein Semester in Berlin und drei in Jena. Ich ergreife die Gelegenheit, allen meinen Lehrern, vor allem aber den Herren Professoren EUCKEN und REIN für die mir zu teil gewordene Förderung in meinen Studien und wohlwollende Unterstützung meiner Bestrebungen meinen wärmsten Dank zu sagen.

LB1328 .P3
Samuel Wilderspin und das "Infant
Gutman Library
APE
3 2044 028 985 042

DATE DUE

GAYLORD			PRINTED IN U.S.A.